





**Les déterminants de la motivation au travail : le cas des enseignants de la formation professionnelle**

**par Shany Tremblay**

**Mémoire présenté à l'Université du Québec à Chicoutimi en vue de l'obtention du grade de maître en éducation.**

Québec, Canada

© Shany Tremblay, 2020.

## RÉSUMÉ

Les enseignants de la formation professionnelle (FP) évoluent dans un contexte de travail bien particulier. Issus de nombreux horizons du monde du travail et porteurs de cultures de pratiques de métiers variées, ils sont menés à introduire un monde scolaire au cadre clairement défini. Intégrés à la professionnalisation des enseignants en 2003 (MELS, 2001) et désormais considérés comme des enseignants à part entière, ces acteurs de la FP demeurent toutefois confrontés à une réalité de travail bien différente de leurs homologues du secteur des jeunes. Concrètement, leur environnement physique de travail, leur parcours académique et professionnel, les protagonistes qui gravitent autour d'eux et surtout leur clientèle étudiante, pour la plupart adulte et réputée volontaire à la formation, justifient cette différence.

La recherche à propos des déterminants de la motivation au travail de ces enseignants de la FP nous a d'abord menée à nous intéresser à l'état de la question sur l'enseignant au sens large, étape durant laquelle certains thèmes sont nettement ressortis : le taux d'abandon de la profession, la solitude professionnelle ainsi que le manque de reconnaissance sociale sont des préoccupations largement répandues un peu partout dans le monde. Mukamurera et Balleux (2013) font état d'un malaise au sein de la profession enseignante, dû à une identité professionnelle en mutation. Parallèlement, certaines études documentent cette question de transition identitaire s'opérant plus spécifiquement chez les enseignants de la FP qui s'impose par le fait qu'ils proviennent tous, au départ, de métiers d'origine éloignés du monde de l'éducation. À la lumière de tous ces éléments, la question à laquelle cette recherche tente de répondre porte spécifiquement sur les déterminants de la motivation au travail de ces enseignants de FP.

Sur le sujet de la motivation, la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 2002) se veut un incontournable du monde de la recherche. Si les concepts de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation sont plus connus, cette théorie, qui propose un continuum plus complexe incluant la notion de régulation, traite aussi des besoins essentiels d'autonomie, de compétence et d'appartenance, tout comme des concepts de locus de causalité et de niveaux hiérarchiques d'intérêt. Riche et pertinente, cette théorie largement éprouvée s'est imposée comme cadre au développement de cette étude.

Cette recherche, de type qualitatif, s'inscrit dans le paradigme interprétatif (Anadon, 2011, Gohier, 2011, Paillé, Mucchielli 2016). Elle a été menée par le biais d'entretiens semi-dirigés auprès de 6 enseignants de FP employés au sein de 4 commissions scolaires différentes. La démarche méthodologique a été effectuée dans le plus grand respect des normes éthiques universitaires en vigueur et ne dément pas le caractère subjectif propre à ce type d'étude.

Les résultats révèlent d'abord que ce qui motive l'enseignant de FP à entreprendre ce virage professionnel majeur est dû, en premier lieu, à un concours de circonstances lui offrant une perspective d'amélioration de ses conditions de travail, conjugué à un désir intrinsèque de transmettre ses connaissances. Si les bagages académiques et scolaires de chacun sont très variés, lorsqu'on regarde à travers le filtre de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 2002), on constate un besoin d'autonomie bien comblé. Pour ce qui est de leur sentiment de compétence, les répondants se positionnent tout naturellement au regard de leur métier d'origine. Questionnés plus spécifiquement à propos de leur compétence à enseigner, le défi des élèves en difficulté devient unanime. Quant au sentiment d'appartenance, il est clairement associé au département au sein duquel ils œuvrent, voire à leur CFP, mais ni à leur Commission scolaire ou au monde de

l'éducation au sens large. Attention toutefois à la délicate question des collègues qui, s'ils agissent parfois comme acteurs du succès des uns, peuvent également interférer très négativement sur la motivation des autres, en croisant notamment les notions de compétence et d'appartenance.

Plus intéressant encore, les déterminants qui ont spontanément émergés des discours de chacun révèlent une représentation de l'élève comme « produit » de leur travail d'enseignant. Ils accordent à l'entreprise le pouvoir de juger de ce « produit », par le biais des rétroactions à propos des stagiaires reçus ou de nouveaux diplômés recrutés comme employés. Tous les enseignants réfèrent également à ce qu'ils qualifient unanimement de « qualité des élèves », qu'ils estiment en déclin, dû notamment à la baisse démographique actuelle et par conséquent, à la non-sélection des élèves. Chacun accorde également une large place à sa relation avec la direction du centre, qui peut s'avérer tout aussi positive que négative, selon les cas. Enfin, tous les candidats se sont dit impactés par la désuétude des programmes d'études, lesquels sont trop tardivement revus, et considérés comme déjà dépassés alors même qu'ils viennent d'être révisés, vu le rythme effréné d'évolution des entreprises.

# Table des matières

<b>RÉSUMÉ</b> .....	i
LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	vii
REMERCIEMENTS.....	viii
AVANT-PROPOS .....	ix
INTRODUCTION .....	1
<b>CHAPITRE 1</b> .....	3
<b>PROBLÉMATIQUE</b> .....	3
<b>1.1 CONTEXTE</b> .....	3
<b>1.1.1 Les enseignants du secteur de la formation professionnelle</b> .....	3
<b>1.1.2 Les particularités de la FP</b> .....	7
<b>1.1.2.1 Le profil personnel de l'enseignant en formation professionnelle</b> .....	7
<b>1.1.2.2 Son directeur</b> .....	7
<b>1.1.2.3 Ses collègues</b> .....	8
<b>1.1.2.4 Une clientèle étudiante aux réalités complexes</b> .....	9
<b>1.1.2.5 Un environnement physique de travail hors du commun</b> .....	11
<b>1.1.2.6 Ses relations professionnelles extérieures</b> .....	13
<b>1.1.3 Des origines académiques et professionnelles différentes, une situation de travail unique : Comment tout cela se vit au quotidien?</b> .....	16
<b>1.2 ÉTAT DE LA QUESTION</b> .....	19
<b>1.2.1 Abandon de la profession</b> .....	19
<b>1.2.2 Problématiques récurrentes</b> .....	21
<b>1.2.2.1 La solitude professionnelle</b> .....	21
<b>1.2.2.2 Le manque de reconnaissance sociale</b> .....	22
<b>1.2.2.3 La relation à la direction d'établissement</b> .....	23
<b>1.2.2.4 Identité professionnelle</b> .....	24
<b>1.2.3 Une perspective différente</b> .....	25
<b>1.3 RÉCAPITULATIF</b> .....	26
<b>1.4 QUESTION ET OBJECTIFS</b> .....	27
<b>CHAPITRE 2</b> .....	28
<b>CADRE THÉORIQUE</b> .....	28

<b>2.1 LA MOTIVATION.....</b>	<b>28</b>
2.1.1    La théorie de l'auto-détermination et le continuum de la motivation.	29
2.1.2    Le locus de causalité.....	33
2.1.3    Les 3 niveaux hiérarchiques de motivation.....	36
2.1.4    La motivation au travail : des besoins à satisfaire.....	38
2.1.4.1    L'autonomie .....	39
2.1.4.2    La compétence .....	40
2.1.4.3    L'appartenance.....	40
2.2    La motivation de l'enseignant.....	41
<b>CHAPITRE 3 .....</b>	<b>44</b>
<b>MÉTHODOLOGIE .....</b>	<b>44</b>
3.1    Assises méthodologiques.....	44
3.2    Population à l'étude et échantillon .....	47
3.3    Outil de collecte de données .....	50
3.4    Canevas d'entrevues .....	51
3.5    Entrevues tests .....	52
3.6    Analyse des données .....	52
<b>CHAPITRE 4 .....</b>	<b>55</b>
<b>ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE.....</b>	<b>55</b>
4.1    Des parcours différents .....	55
4.1.1    Études et expérience dans le métier d'origine .....	55
4.1.2    Bagage académique en pédagogie.....	56
4.1.3    Situation de travail .....	57
4.2    Les motifs à s'engager dans la profession .....	57
4.3    Le locus de causalité.....	64
4.4    Les niveaux hiérarchiques de motivation.....	67
4.5    Motivation et besoins à satisfaire .....	69
4.5.1    Autonomie .....	69
4.5.2    Sentiment de compétence.....	72
4.5.3    Sentiment d'appartenance .....	75
4.6    Les déterminants émergents.....	80
4.6.1    L'importance accordée aux rétroactions de l'entreprise ou l'élève comme produit de l'enseignement .....	80

4.6.2	La « qualité des élèves » .....	84
4.6.3	Les relations avec la direction .....	86
4.6.4	Des programmes d'études en désuétude .....	91
4.6.5	Bilan des déterminants émergents .....	93
CHAPITRE 5 .....		94
DISCUSSION .....		94
5.1	Interprétation : une analyse amalgamée des déterminants émergents.....	94
5.2	Conséquences des résultats .....	97
5.3	Limites de la recherche.....	99
5.4	Sources de biais .....	99
CONCLUSION .....		102
BIBLIOGRAPHIE .....		104
ANNEXE1 : CANEVAS D'ENTRETIEN .....		114
ANNEXE 2 : APPROBATION ÉTHIQUE .....		117
ANNEXE 3 : DEMANDE D'AUTORISATION AUX DIRECTIONS DE CENTRE .....		118
ANNEXE 4 : INTERPRÉTATION DU POSITIONNEMENT DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE AU QUÉBEC.....		119
ANNEXE 6 : L'ENSEIGNANT EN FORMATION PROFESSIONNELLE ET SON ENVIRONNEMENT .....		121
ANNEXE 7 : ÉCHANTILLON DE RÉDUCTION DU TABLEAU D'ANALYSE DES DONNÉES .....		122
ANNEXE 8 : EXEMPLE DE VERBATIM TRAITÉ .....		123
ANNEXE 9 : DESSINS D'ANALYSE .....		124

## **LISTE DES FIGURES**

**FIGURE 2.1 –** Interprétation du continuum de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985) par Vallée et François (2004)

**FIGURE 2.2-** Interprétation des niveaux hiérarchiques et besoins à satisfaire selon la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985)

**FIGURE 4.1:** Situation des enseignants par rapport au continuum de la motivation autodéterminée de Deci et Ryan

**FIGURE 5.1 :** Interprétation des déterminants émergents de la motivation des enseignants de la formation professionnelle.



## LISTE DES ABRÉVIATIONS

BEP :	Baccalauréat en enseignement en formation professionnelle
CFP :	Centre de formation professionnelle
CLE :	Centre local d'emploi
CSÉ :	Conseil supérieur de l'éducation
DEP :	Diplôme d'études professionnelles
FP :	Formation professionnelle
MEES :	Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur
MELS :	Ministère de l'éducation, du loisir et du sport
MEQ :	Ministère de l'éducation du Québec
TBI :	Tableau blanc interactif

## REMERCIEMENTS

Issue d'un milieu franchement modeste, ni l'université, et encore moins les cycles supérieurs ne faisaient partie de mes ambitions. C'est la vie qui a pris en charge le mouvement de me tirer vers le haut et me voilà, une fois de plus, au terme d'une étape que je n'avais pas envisagée atteindre. C'est un projet de longue haleine que celui de compléter une maîtrise, surtout lorsqu'il s'entrecroise aux sphères familiales et professionnelles et que chacune se dispute le temps limité dont on dispose.

Si la vie a fait ce travail de m'amener à atteindre ce nouveau sommet, elle s'y est prise à travers les personnes qui ont bien voulu me transmettre ses intentions pour moi. En ce qui concerne ce projet de maîtrise, toute ma reconnaissance est dirigée vers Ahmed, mon directeur qui, dès mon parcours au baccalauréat en enseignement en formation professionnelle, m'a adressé le potentiel qu'il me reconnaissait pour les études supérieures. Il a poursuivi en me faisant parvenir des liens pour des demandes de bourses, et ce jusqu'à ce que je saisisse la balle au bond et fasse le grand saut, avec lui. Merci aussi à Mme Anadon qui m'a convaincue de sa confiance en moi, et pour avoir accepté d'endosser ma candidature auprès du CRSH.

Merci à ma famille qui, si simple qu'elle soit, est dotée d'une intelligence pratique remarquable, ce qui a sans doute permis le développement de cette capacité d'analyse si essentielle aux cycles supérieurs. À ma sœur surtout, Isabelle, qui m'indique ce chemin atypique à nos origines. Et mes parents, Monique et Conrad, qui sont ô combien dévoués, et qui s'appliquent à supporter tous nos projets, même les plus incompréhensibles pour eux, comme la rédaction d'un mémoire!

Merci aussi à mes deux fils, Liam et Eliot, dont la vivacité d'esprit, la répartie et la sensibilité sociale sont si vives qu'elles m'inspirent chaque jour à devenir meilleure, histoire de ne pas me faire dépasser trop vite! Mes hommages à leur père, Mathieu, un si précieux propulseur de talents, sans doute le principal messenger des intentions de la vie pour moi.

À ceux que je ne connais pas et qui ont contribué à m'offrir cette bourse du CRSH autant que la nomination au Tableau d'honneur de l'UQAC, sachez que vous avez contribué à ma réalisation vous aussi.

Aux enseignants ayant accepté de participer à mon projet, MERCI pour votre générosité, votre engagement et votre implication. Plus largement encore, je suis très reconnaissante aux acteurs de la FP qui composent mon quotidien et qui partagent avec moi le défi de la relève, à commencer par mon équipe de la Commission scolaire de Charlevoix que j'estime tant.

Merci enfin aux acteurs silencieux de ma vie qui, sans avoir joué un rôle direct à la réalisation de ce projet, contribuent à ma quête de grandir et m'inspirent : Martine, Simon, Pierre-Henry, Manon, Sylvain, Nadia, France, Stéphanie, Sébastien, Guylaine, Frédérique, Annik, et tous les autres...

Merci aussi à tous ceux qui choisissent la FP...

## AVANT-PROPOS

Il vient d'abord de soi le désir de s'investir dans une recherche. Il répond sans doute à un besoin bien personnel. Le mien était initialement de comprendre mon malaise d'enseignante en formation professionnelle (FP). Il est devenu celui de saisir mon impuissance de gestionnaire face à ce malaise enseignant. Il faut dire qu'ils sont nombreux à être insatisfaits, frustrés, finalement démotivés, ces enseignants de FP.

Mais qu'est-ce que cet univers de la formation professionnelle? Qu'en sait-on? Que les électriciens, plombiers et esthéticiennes de ce monde sont titulaires de DEP, le diplôme d'études professionnelles. Et quoi d'autre? Les plus âgés référeront aux professionnels courts, aux professionnels longs. Mais encore? Qu'heureusement, il existe cette voie de sortie vers le marché du travail pour ceux qui n'aiment pas l'école, qui ne « *sont pas bons* », les manuels... Dans les faits, il est bien imparfait le portrait qu'on se fait de la formation professionnelle. Nous appartenons à une société qui valorise les études supérieures, alors que la rareté de main d'œuvre devient de plus en plus criante dans des secteurs majeurs où on recherche des titulaires de DEP. Pensons à la pénurie chez les préposés aux bénéficiaires, plus qu'actuelle en ce moment, ou chez les soudeurs monteurs, pour ne nommer que ceux-là. La formation professionnelle est essentielle à la fluidité du fonctionnement social tel qu'on le connaît actuellement. Et pourtant, ça semble intéresser bien peu de gens...

Parallèlement, la crise identitaire enseignante est bien réelle sur notre nouvelle planète branchée. Paradoxalement, on ne se sent pas reconnu, on vit de l'isolement, on est dépassé par les changements technologiques, par la métamorphose de la profession. Il semble en effet bien révolu le temps où Émilie Bordeleau gérait son école à sa façon, allant du nombre de corde de bois à chauffer chaque hiver jusqu'au choix du récital des prières qu'on adressera à la visite annuelle de l'inspecteur d'école. Aujourd'hui on demande aux enseignants de guider vers les savoirs au lieu de déverser des connaissances théoriques, d'être créatifs, de collaborer avec les professionnels de l'éducation via des communautés de pratique, de s'ouvrir sur le monde, de s'actualiser, de faire de la pédagogie différenciée... Ça fait beaucoup de changement, et le changement, ça fait mal, ça génère du stress, de l'inconfort.

Ce fut un choix personnel au départ que d'investir ce projet de recherche, qui n'en est pas moins solidement appuyé sur une préoccupation sociale majeure, celle de pouvoir compter sur une relève de travailleurs compétents.

## INTRODUCTION

Le choix d'un métier est un sujet peu banal. Certains y rêvent depuis tout jeunes, alors que d'autres expérimentent formation après formation à l'aube de l'âge adulte, voire plus longtemps encore, pour trouver ce qui les anime vraiment dans la vie. Et enseigner en formation professionnelle, qui y aurait pensé? On peut bien rêver d'être charpentier-menuisier, ou enseignant, mais enseignant en charpenterie-menuiserie, n'est-ce pas une avenue plutôt atypique? On pourrait en dire autant pour l'enseignante en coiffure, ou en mécanique, bref à tous les métiers offerts parmi les programmes de formation professionnelle au Québec. Il en faut toutefois, de ces enseignants en formation professionnelle pour assurer la relève des travailleurs de demain. Dans un Québec tourmenté par la rareté de main d'œuvre, il est nécessaire de pouvoir compter sur ces acteurs pédagogiques qui sauront assurer la transmission des compétences professionnelles requises au bon fonctionnement de notre société. Mais donc, si personne n'aspire naturellement à devenir un « prof de FP », qui sont ceux qui finissent par endosser ce rôle, et surtout, qu'est-ce qui les motive à assumer cette importante responsabilité sociale?

C'est précisément à cet acteur, l'enseignant en formation professionnelle, et plus spécifiquement aux déterminants de sa motivation au travail, que s'intéresse cette recherche. Ce protagoniste se retrouve en porte-à-faux entre, d'une part, ce monde de la formation professionnelle, qui lui est étroitement lié au marché du travail évoluant à un rythme effréné et, d'autre part, cette réalité en pleine mutation, mouvante et exigeante, qu'est le monde scolaire. Il s'agit là d'une situation de travail fort complexe qui implique

son lot de défis quotidiens. Mais qu'est-ce qui l'a mené là et surtout, qu'est-ce qui le pousse à y demeurer?

Cette recherche dresse d'abord, au chapitre de la problématique, le portrait de cet enseignant de formation professionnelle, son cursus, ses obligations, sa réalité de travail unique, en comparaison avec celui du secteur régulier. On effectue ensuite une recension d'écrits afin d'inventorier ce qu'on sait sur l'état de l'enseignant. Le cadre théorique vient ensuite définir les bases de recherches à propos du concept de la motivation sur lesquelles vient s'appuyer cette étude. Le chapitre traitant de la méthodologie expose tous les détails concernant la collecte et le traitement des données. Finalement, un chapitre entier portera sur l'analyse de ces témoignages afin de faire ressortir, d'une part, les liens avec les notions retenues au cadre théorique et, d'autre part, les déterminants ayant émergés plus spontanément du discours des participants rencontrés. Cette recherche se termine avec une courte discussion, une conclusion ainsi que les documents annexés afin de bonifier la compréhension de la démarche.

# CHAPITRE 1

## PROBLÉMATIQUE

### 1.1 CONTEXTE

Si les commissions scolaires<sup>1</sup> ont pour mission de gérer autant les institutions d'enseignement général que les centres de formation professionnelle, il est important de souligner que ces derniers révèlent des réalités très différentes : clientèles, missions, contextes organisationnels, contextes physiques de travail, cultures, relations avec l'extérieur (parents, entreprise, société civile...). Ce sont autant de facteurs qui témoignent des différences entre les écoles et les CFP (voir annexe 4). Placé au cœur de ces réalités : l'enseignant! En effet, administrativement, l'enseignant *de FP* est réputé qualifié selon un référentiel de compétences en tous points semblable à celui de l'enseignant au général (MEQ, 2001). Depuis le virage amorcé en 2003 avec la professionnalisation de l'enseignement et l'obligation pour les enseignants en formation professionnelle de s'inscrire au baccalauréat de 120 crédits (MELS, 2012), ils partagent également leurs syndicats et leurs échelles salariales. Toutefois, plusieurs éléments les différencient. Parmi ceux-ci, notons particulièrement leur parcours ainsi que leur bagage académique qui ont très peu en commun.

#### 1.1.1 Les enseignants du secteur de la formation professionnelle

Nombre de chercheurs se sont intéressés à la description et à l'analyse de la situation de travail des enseignants depuis plusieurs années : à leur travail au quotidien (Tardif, Lessard, 1999); à leur motivation au travail (Tollah, 2001; Lévesque, 2011), à l'état de leur santé psychologique (Launis et Koly, 2004; Leclerc, Boudrias, Savoie, 2014), à leur moral

---

<sup>1</sup> Le 12 février 2020, le Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur a adopté le projet de loi 40 prévoyant l'abolition des Commissions scolaires et la création des Centre de services scolaires. Il est toutefois exigé que le vocable utilisé demeure celui de Commission scolaire jusqu'en juin 2020.

professionnel (Lison, De Ketele, 2007), etc. À travers les écrits de ces auteurs, on constate certains faits qui représentent de réelles préoccupations sociales, tel le taux d'abandon du métier d'enseignant qui se situe à 21 % actuellement (Tardif, 2013), et qui grimpe à 45% si l'on considère tous ceux qui tentent de la quitter sans y être encore arrivés (Mukamurera et Balleux, 2013). Nous y reviendrons plus loin.

Au Québec, les données du MEES (2015, p.99) pour l'année scolaire 2013-2014 indiquent que 103 043 enseignants, tous statuts confondus (permanents, non-permanents ou d'appoint), agissaient à titre d'enseignants pour l'une ou l'autre des commissions scolaires de la province. De ce nombre, 10 142 œuvraient au niveau de la formation professionnelle. On constate ici une différence, en termes d'effectif, qui explique en partie pourquoi davantage d'études portent sur le secteur général plutôt que sur celui de la FP.

Outre le nombre d'enseignants en formation professionnelle beaucoup moins élevé qu'au général, certains facteurs peuvent expliquer le peu d'intérêt pour ce secteur de la formation au secondaire, comme pour ses acteurs, jusqu'à maintenant. Le secteur de l'éducation générale, bien qu'ayant subi plusieurs changements avec des réformes parfois importantes, connaît une trame historique plus régulière et possiblement plus propice aux études. En effet, l'histoire, toute particulière, de la formation professionnelle s'est toujours déroulée en marge de celle de la formation générale (MEQ, 1995). Si l'école publique québécoise a subi une renaissance à la suite du

rapport Parent de 1961, en ce qui concerne le cas de la formation professionnelle ce n'est qu'en 1986 qu'elle s'est vu prendre la forme qu'on lui connaît aujourd'hui, avec la mise en place des Centres de formation professionnelle (CFP) dont le niveau de diplomation optimal devient le diplôme d'études professionnelles (DEP).

En plus de cette trame historique très différente, le manque d'intérêt des chercheurs pour le secteur de la FP peut possiblement s'expliquer par le faible niveau de reconnaissance sociale qu'il suscite. Bien que Deschenaux et Roussel (2010) parlent d'une évolution positive de la reconnaissance sociale des diplômes de formation professionnelle pour la période 1996-2010, il n'en demeure pas moins que, aux dires des élèves qui se sont exprimés pour le rapport sur l'état de l'éducation en formation professionnelle de 2010-2012, seulement 6% des parents espèreraient voir leurs enfants s'inscrire en formation professionnelle, contre 49% au baccalauréat (CSÉ, 2012). En ce qui concerne les enseignants en FP, Hamelin (2014), dans son mémoire de maîtrise, souligne « *un sentiment d'infériorité des enseignants en FP par rapport aux enseignants des autres secteurs avec lesquels ils se sentent comparés par la société en général* » (p.173).

Au Québec, ce n'est que récemment et depuis la création du BEP que des chercheurs, pour la plupart des professeurs en formation à l'enseignement professionnel, ont amorcé des études de différentes facettes de ce secteur. En effet, s'il est un sujet qui fût couvert à propos des enseignants en formation professionnelle jusqu'à présent, il s'agit bien de leur « parcours atypique » (Balleux, 2006 a,b, Deschenaux et Roussel, 2008, Gaudreault, 2011). Les figures de l'annexe 6 proposent un portrait des trajectoires habituellement empruntées respectivement par les enseignants en formation professionnelle et les enseignants au général. On constate que chez ces derniers, on s'inscrira d'abord à l'université pour acquérir une formation pédagogique combinée à la spécialité que l'on souhaite éventuellement enseigner (ex. : éducation physique, univers social, préscolaire-primaire). Une fois gradué et titulaire d'un brevet d'enseignement, on appliquera dans une commission scolaire et pour être éventuellement embauché à titre d'enseignant. C'est là que débutera une nouvelle carrière.



Concernant l'enseignant en formation professionnelle, le parcours sera très différent. D'abord, la personne doit avoir acquis une formation dans un métier donné qui est elle-même, la plupart du temps, du niveau du DEP<sup>2</sup> (Balleux, 2006). Une fois diplômée, elle devra pratiquer dans cette spécialité sur le marché du travail. Le Ministère (MELS, 2012) exige un minimum de 3000 heures de pratique dans un domaine associé au métier, après quoi la personne peut appliquer dans une commission scolaire pour devenir enseignante en formation professionnelle. Elle débutera généralement sa carrière en enseignement dans son métier en travaillant à la leçon, c'est-à-dire en étant rémunérée pour les heures passées à enseigner exclusivement, sans lien contractuel.

Toutefois, elle doit s'engager, dans les meilleurs délais suivant son embauche, à débiter le BEP, qu'elle devra réaliser en se soumettant au règlement sur les autorisations d'enseigner du MELS (2012)<sup>3</sup>. À partir de ce moment, elle pourra signer des contrats annuels et pourra pratiquer grâce à une autorisation provisoire d'enseigner délivrée par le Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur, qu'il lui faudra renouveler tous les 3 ans (MELS, 2012).<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> Voir la section suivante portant sur le profil des enseignants en FP pour le détail des diplômes antérieures de ces derniers.

<sup>3</sup> Article 37. L'autorisation provisoire d'enseigner en formation professionnelle délivrée en application de l'article 8 peut être renouvelée pour les périodes suivantes:

1° une première période de 3 années scolaires si le titulaire a accumulé au moins 15 unités de formation en éducation d'un programme de formation mentionné à l'annexe V, autres que celles allouées en reconnaissance d'acquis en raison de la pratique du métier visé au paragraphe 3 de l'article 8;

2° une deuxième période de 2 années scolaires si le titulaire a accumulé au moins 39 unités du même programme dont au plus 9 unités allouées en reconnaissance d'acquis en raison de la pratique du métier visé au paragraphe 3 de l'article 8;

3° une dernière période de 2 années scolaires si le titulaire a accumulé au moins 63 unités du même programme dont au plus 9 unités allouées en reconnaissance d'acquis en raison de la pratique du métier visé au paragraphe 3 de l'article 8, autres que celles déjà comptées au paragraphe 2.

<sup>4</sup> Ceci prévaut depuis la professionnalisation du métier d'enseignant qui s'est officialisée en 2003. C'est alors que l'enseignant en formation professionnelle s'est vu obligé de se soumettre aux nouvelles règles concernant le baccalauréat de 120 crédits. Avant ces changements, le certificat en enseignement en formation professionnelle suffisait à obtenir une autorisation permanente d'enseigner. (MELS, 2011)

L'objectif ici n'est pas de revisiter les particularités de cette trajectoire des enseignants de FP, puisque, tel qu'il a été mentionné précédemment, le sujet a déjà été exploré, or il importe de mettre en contexte les différences qui les séparent des enseignants du général afin de percevoir les écarts entre les deux réalités de travail.

### **1.1.2 Les particularités de la FP**

#### **1.1.2.1 Le profil personnel de l'enseignant en formation professionnelle**

L'enseignant en formation professionnel débute habituellement sa carrière en enseignement vers 42 ans (Tardif, 2001). Cela s'explique par le fait qu'il ait en moyenne pratiqué son métier sur le marché du travail pendant 13 ans et 4 mois avant de bifurquer vers cette nouvelle profession (Balleux, 2006). Pour ceux qui finiront par obtenir leur permanence, ce sera généralement passé 50 ans (MEQ, 1999). Parmi les enseignants en FP, on en comptait 5738 de sexe masculin et 4404 de sexe féminin pour l'année scolaire 2013-2014 (MEES, 2015). En ce qui concerne leur niveau de scolarité antérieur, une recherche menée par Balleux (2006) auprès de 646 enseignants en FP rapporte que plus de 45% d'entre eux auraient complété une formation secondaire ou professionnelle, 30% seraient passés par les bancs des Cégeps et près de 23% seraient des diplômés universitaires (p.37). Balleux ajoute également que ces enseignants proviennent de 150 métiers, issus de 21 secteurs différents. En somme, on peut observer que l'enseignant en FP est relativement âgé et il appartient à un groupe on ne peut plus hétérogène aux caractéristiques diverses et complexes.

#### **1.1.2.2 Son directeur**

L'enseignant en formation professionnelle a comme supérieur immédiat son directeur de centre. Ce dernier est généralement issu du milieu de l'éducation. Comme les règles d'embauche de directions d'établissements scolaires exigent minimalement la détention

d'un brevet en enseignement et une expérience minimale de 8 ans dans le milieu de l'éducation (MELS-DGRT, 2012), la plupart du temps, les candidats retenus possèdent une expérience d'enseignant au général.<sup>5</sup> Plusieurs auront été directeur au primaire et /ou au secondaire, selon les exigences des différentes commissions scolaires. Le milieu de la FP, qui est beaucoup plus près de l'entreprise que des parents par exemple, leur offre une réalité de travail très différente. Contacts avec les employeurs, gestion de la production de biens et services, clientèle adulte très hétérogène, sont autant de nouveautés qu'ils rencontreront dans l'exercice de leurs fonctions.

### **1.1.2.3 Ses collègues**

Tel que mentionné précédemment, on note que l'enseignant en formation professionnelle entre en poste vers le mitan de sa vie. Généralement, il ne possède pas un bagage académique très étoffé. Toutefois, il a vécu le marché du travail, public ou privé. Il a le mérite de bien connaître « la vraie vie », le terrain. Il arrive imprégné de la culture du métier qu'il enseignera et se retrouve précipité dans ce nouveau milieu, sans formation initiale en pédagogie, comme l'ont été ses collègues avant lui. En outre, ayant généralement œuvré dans des entreprises différentes, c'est souvent la culture propre à son entreprise que chaque nouvel arrivant porte, accentuant de ce fait les différences avec les autres, même ceux de son propre département<sup>6</sup>. Dans cette nouvelle arène, il lui faudra savoir faire preuve de débrouillardise autant que de diplomatie pour prendre sa

---

<sup>5</sup> Les enseignants en FP débutent leur carrière plus vieux, (en moyenne à 42 ans, Tardif (2001) et leur baccalauréat encore plus. Ceci fait en sorte que peu de candidats de la FP se qualifient pour les concours d'embauche de directions d'établissement qui exigent minimalement une autorisation permanente d'enseigner et une expérience minimale de 8 ans dans le milieu de l'éducation. (MELS-DGRT, 2012) Ces conditions réduisent, par le fait même, leur représentativité dans les instances décisionnelles scolaires .

<sup>6</sup> Des différences dans l'emploi de vocabulaire précis ou de techniques liées au métier peuvent fréquemment être sources de conflits importants entre enseignants d'un même département. Lorsque les élèves sont témoins de ces conflits, c'est alors la crédibilité des enseignants comme du centre qui est minée.

place sans trop heurter autrui. Le dernier venu trouvera possiblement des appuis autour de lui, mais si tel est le cas, cela reposera sur le bon vouloir et l'empathie des membres de sa nouvelle équipe de travail. En effet, comme les nouveaux enseignants n'ont pas encore reçu de formation initiale en éducation, ils n'ont jamais été sensibilisés à l'importance de l'accueil des nouveaux enseignants. Si, dans le secteur général, l'accompagnement de stagiaires est fréquent, en FP, ce n'est pas le cas. Les enseignants du général sont également formés sur la base du référentiel des 12 compétences du métier d'enseignant (MEQ, 2001), qui sensibilise les futurs diplômés quant à l'importance de la collaboration de membres de l'équipe école entre eux. Les nouveaux enseignants en formation professionnelle, eux, en n'ont jamais entendu parler. En outre, plusieurs CFP ne possèdent pas de politique d'accueil encadrant l'arrivée des nouveaux enseignants<sup>7</sup>. Ainsi, le nouvel enseignant arrive porteur de sa propre culture d'entreprise, dans un milieu qui souvent, n'encadre pas les nouveaux arrivants, au sein d'une équipe qui n'est pas sensibilisée à l'accueil parce qu'elle-même non formée à cette profession. Dès lors, ses relations professionnelles se construiront au gré des affinités rencontrées avec certains, et seront laissées au hasard pour le reste. Cette étape d'insertion au sein d'une nouvelle équipe dans une situation semblable peut éprouver la motivation de celui ou celle qui s'attaque déjà à un défi de taille en optant pour ce virage professionnel exigeant.

#### **1.1.2.4 Une clientèle étudiante aux réalités complexes**

Selon les dernières données du MEES (2015), les élèves de la formation professionnelle sont des hommes dans un peu plus de la moitié des cas (56%). Bien sûr, il faut considérer ici les spécialités enseignées. À titre d'exemple, au Québec, pour l'année scolaire 2008-

---

<sup>7</sup> À ce jour, sur le site Internet du CNIPE, seuls les CFP de Jonquière, Granby, les patriotes et Pierre Dupuy ont publié un document de référence encadrant l'accueil des nouveaux enseignants en formation professionnelle.

2009 en *Esthétique*, on ne comptait que 7 candidats de genre masculin pour 1577 du genre féminin. À l'inverse, pour cette même année en *Charpenterie-menuiserie*, on dénombrait 3379 hommes pour 68 femmes. Toutefois certains métiers semblent intéresser autant un sexe que l'autre. C'est le cas entre autres du cours de *Cuisine* où 976 filles et 1130 garçons étaient inscrits pour cette même année scolaire. La classe de formation professionnelle peut donc être remplie à majorité de femmes ou d'hommes, tout comme elle peut être mixte, selon les spécialités. Il arrive même que des centres en entier soient à prédominance féminine ou masculine, selon la concentration des spécialités offertes.

L'âge des candidats est également très variable. Étant accessible avant même la fin du secondaire, certains élèves sont mineurs à leur arrivée en FP. Toutefois, comme la formation est subventionnée pour toute la population et souvent encouragée par les Centres locaux d'emploi, on retrouve beaucoup d'adultes d'âge parfois étonnamment avancée. D'ailleurs, si on se fie aux données concernant les élèves inscrits au DEP pour l'année scolaire 2013-2014, les groupes de 20 ans et moins et les plus de 30 ans constituent respectivement 34% et 30% de la clientèle des centres. Les 21-29 ans représentent, de ce fait, 36% des inscrits. (MEES, 2015)

Outre le sexe et l'âge, ce qu'il importe de préciser, ce sont les situations sociales des candidats qui fréquentent la FP. C'est un fait que les préalables requis pour entrer en formation professionnelle sont les plus bas au Québec pour l'obtention « d'un métier ». Par conséquent, les centres de formation professionnelle abritent plusieurs candidats qui ont des difficultés d'apprentissages ou de comportement. Il n'est pas rare de côtoyer des personnes jeunes et adultes en insertion sociale, ayant des démêlés avec la justice (certains peuvent fréquenter le centre la semaine et retourner en prison la fin de semaine,

avoir des couvre-feux d'agents judiciaires, etc.) ou encore des individus diagnostiqués TDAH, dyslexiques, dysphasiques, etc. Comme la formation est ouverte à tous, relativement courte et économique, en plus d'être diversifiée, la FP voit également passer des mères de famille désireuses de reprendre le marché du travail, des personnes ayant subi des blessures au travail en réorientation professionnelle, des retraités de différents milieux professionnels qui souhaitent se développer dans un « hobby » qui les a toujours attirés... ou même des personnes qui veulent juste changer de rythme de vie, tel l'ingénieur qui quitte son travail pour aller réaliser un DEP en ébénisterie, parce qu'il répond à l'appel du changement.

La FP c'est tout ça. La formation professionnelle, c'est le théâtre d'une foule d'acteurs de tous les milieux, de tous les vécus, porteurs d'une immense diversité de valeurs. Et autant de tempéraments que cet enseignant, initialement non préparé, devra combiner au sien, d'individus qu'il devra « éduquer, socialiser et instruire », qu'il les apprécie ou non, tel qu'il lui est exigé (ce qu'il ignore au départ la plupart du temps d'ailleurs) par l'ultime entité hiérarchique de son système, le MEES. Ceci témoigne de toute la complexité de la tâche qui lui incombe. Gérer une classe en FP, c'est former au métier, mais avant tout motiver. Encore faut-il que l'enseignant lui-même soit motivé. Mais quels sont les moyens qu'il se donne pour y arriver, à travers cet univers aux multiples facettes?

#### **1.1.2.5 Un environnement physique de travail hors du commun**

Généralement, l'enseignant en formation professionnelle peut compter sur une salle de classe conventionnelle où il peut dispenser les parties théoriques de son enseignement. Elle peut ressembler à n'importe quelle autre classe, être équipée d'un ordinateur, un canon, même un TBI. Au lieu des lettres de l'alphabet ou des tableaux des saisons comme au primaire, on y verra peut-être des marottes en *Coiffure* ou des animaux empaillés en *Protection et exploitation des territoires fauniques* par exemple. Toutefois, ce n'est pas là

que le prof de FP passera le plus clair de son temps, mais bien dans un lieu qui ressemble davantage à ce que le futur travailleur qu'est l'élève connaîtra comme environnement de travail : atelier, laboratoire, chantier, nature...

En effet, l'enseignant de fonderie travaillera dans ce qui ressemble à une usine : sombre, bruyante, chaude, avec ses cuves de métal en fusion. Il sera vêtu d'équipement de protection de la tête aux pieds, hiver comme été. L'enseignante responsable des cours de survie en forêt, elle, quittera pour 10 jours en janvier avec toute sa classe, avec des températures pouvant aisément atteindre les -30 degrés Celsius. La saison précédente, son collègue enseignait la chasse au chevreuil à ce même groupe sur l'île d'Anticosti où ils sont allés séjourner 3 semaines (avec des armes à feu). D'autres spécialités peuvent sembler plus « confortables », comme Assistance technique en pharmacie par exemple. Cependant, eux ont à gérer la manipulation de médicaments, comme des narcotiques (rappelons-nous qu'il y a là des élèves de tous les milieux ainsi que des mineurs) lesquels doivent toujours être sous la surveillance d'un pharmacien. Ils doivent également veiller à faire nettoyer très fréquemment la tuyauterie des hottes pour les manipulations stériles... C'est donc dire qu'il existe autant d'environnement physique de travail que de spécialités enseignées en formation professionnelle. L'enseignant utilise occasionnellement une classe « conventionnelle » pour de la matière ou des examens, mais il sait que ce n'est pas là que ses élèves sont le plus heureux. Il travaille beaucoup plus au laboratoire, à l'atelier, dans un environnement où son métier se pratique. Cet environnement, il est appelé à s'y soumettre (sécurité, particularités) autant qu'à le gérer. En effet, la responsabilité des commandes de matériaux (ex. tuyauterie en plomberie) ou de produits (ex. colorants, produits à permanentes en coiffure) divers reposent généralement sur ses épaules. Il devra également veiller à signaler les besoins d'entretien des équipements qu'il utilise (ex. l'interrupteur de la dégauchisseuse ne fonctionne plus) et parfois, effectuer lui-même les réparations ou l'entretien, selon que son centre dispose d'un magasinier ou

d'un technicien FP. Il doit même, parfois, prévoir l'imprévisible. Prenons l'exemple d'un dépoussiéreur qui ne fonctionne plus dans un atelier où l'on travaille le bois. Le réparateur prévoit 3 semaines pour pouvoir rétablir la situation. Ceci aura un impact direct sur la planification de l'enseignant puisqu'un atelier devient inutilisable sans son dépoussiéreur. Il devient alors responsable de revoir les horaires, désorganiser ses élèves et les projets qu'ils mènent. Bref, la gestion de son environnement de travail particulier lui incombe et complexifie encore davantage sa tâche de pédagogue. Cet aspect du travail est très important à considérer parmi les caractéristiques du travail de l'enseignant en formation professionnelle puisqu'il le différencie considérablement de l'enseignant au général. En somme, bien des contraintes qui témoignent encore de la complexité de ce travail qui risquent de démotiver l'enseignant en FP, lequel, bien souvent, ne dispose que des acquis développés à même l'exercice de son métier. Tout ceci illustre une situation où la collaboration des collègues enseignants, conseillers pédagogiques, direction d'établissement, techniciens et autres acteurs du milieu se veut essentielle pour venir en renfort à la motivation de l'enseignant dénué de formation pédagogique et didactique et parfois forcé à jouer les superhéros. ...

#### **1.1.2.6 Ses relations professionnelles extérieures**

L'acteur principal avec qui l'enseignant au général entretient des échanges est sans doute le parent. Considérant le nombre d'élèves mineurs au secteur général, cela coule de source. Or, bien que les moins de 20 ans constituent 34% de la clientèle des CFP, les inscrits de 17 ans et moins ne constituent que 6% de la clientèle étudiante (MEES, 2015.) On en déduit donc que la très vaste majorité de la clientèle de FP est majeure, ce qui a pour effet que c'est avec l'élève lui-même que l'enseignant traite, ses parents n'étant plus légalement en charge de son dossier. Bien qu'il soit possible que l'enseignant en



formation professionnelle rencontre occasionnellement un père ou une mère, cela ne fait généralement pas parti de son quotidien.

### L'entreprise et les employeurs

Il a été mentionné précédemment que l'enseignant en formation professionnelle est originaire du marché du travail. Les élèves qu'il forme sont également destinés à ce marché de l'emploi. Ainsi, il doit conserver, entretenir et continuer de développer son réseau de contact avec les gens du milieu de travail de sa spécialité. Que ce soit pour les visites d'entreprises (souvent au cursus des DEP), pour les placements de stagiaires ou pour des références de main d'œuvre, les relations avec les employeurs du secteur sont très importantes. Elles auront des retombées directes pour l'élève. L'employeur qui apprécie un enseignant sera beaucoup plus enclin à faire faire des visites de son entreprise et partager de « petits secrets » professionnels. Il sera également plus ouvert à prendre des stagiaires. Il en viendra peut-être même à développer le réflexe de téléphoner au centre lorsqu'il a besoin d'embaucher, et ce, avant même d'afficher le poste au grand public. Pour l'élève, l'enseignant devient alors un fil conducteur qui lui offre un privilège considérable s'il sait saisir l'opportunité qui se présente à lui.

Parallèlement à ses activités d'enseignant en formation professionnelle, une même personne peut être appelée à dispenser de la formation via le service aux entreprises (SAE) de sa commission scolaire<sup>8</sup>. Cela peut servir à compléter une tâche, parfois même suffire à créer des tâches complètes ou être en excédent des activités régulières d'enseignement. Les personnes qui offrent ce type de formation élargissent leurs contacts

---

<sup>8</sup> Les commissions scolaires du Québec offrent des services de formation sur mesure en entreprises répondant généralement à des besoins très précis de celles-ci, concordant souvent avec des spécialités enseignées dans les CFP. Par exemple, une entreprise de construction navale pourrait requérir à ce service pour une formation précise portant sur le soudage (DEP Soudage-Montage) ou encore une chaîne de restaurant pourrait commander une formation sur la connaissance des vins (ASP Sommellerie).

avec les entreprises du milieu puisqu'elles sont alors appelées à y séjourner, et ce de quelques jours jusqu'à plusieurs mois. Pour plusieurs, il s'agit de contacts très fréquents avec l'extérieur.

#### Le centre local d'emploi CLE et ses agents

En outre, comme plusieurs élèves adultes ont recours aux services d'un centre local d'emploi (CLE), il n'est pas rare que l'enseignant doivent entrer en contact avec les agents responsables des élèves, que ce soit pour confirmer des informations, effectuer des suivis ou encore signaler les absences récurrentes de l'un d'eux.

#### La clientèle

Finalement, certaines spécialités exigeront des contacts fréquents avec la clientèle. À titre d'exemple, certains centres disposent de cliniques où les futures coiffeuses, esthéticiennes et assistantes dentaires effectuent des « pratiques » sur de véritables clients. Idem pour les mécaniciens de petite, moyenne ou grosse machinerie qui réparent les moteurs de Monsieur-Madame-tout-le-monde. Dans ces cas, l'enseignant en charge des élèves porte la responsabilité de ce qui se fait dans son atelier ou dans sa clinique. Il est certain que la personne à blâmer si la cliente perd ses cheveux à cause d'une coloration mal effectuée par une élève sera son enseignante responsable. La même chose pour le monsieur qui perd une roue de voiture en entrant chez lui après avoir fait installer ses pneus d'hiver au CFP d'à côté. Dans des situations de pratique professionnelles semblables, le prof de FP hérite d'un lourd fardeau, celui de superviser tout ce qui se fait dans son cours : une tâche pas toujours évidente lorsqu'on a 22 élèves en même temps à surveiller! De plus, il représente en quelque sorte « l'organisation » aux yeux de cette même clientèle, ce qui lui ajoute une exigence bien précise, celle de la courtoisie et du service!

Bien sûr, comme la formation professionnelle présente une vaste complexité, l'enseignant qui y évolue peut être appelé à établir des contacts avec plusieurs acteurs différents. Il s'agit là de cas classiques afin d'exposer sommairement avec quel type de protagonistes il est susceptible d'entretenir des échanges au quotidien. L'exercice démontre également à quel point sa réalité de travail est unique et complexe.

### **1.1.3 Des origines académiques et professionnelles différentes, une situation de travail unique : Comment tout cela se vit au quotidien?**

Nous connaissons maintenant mieux le prof de FP. Nous savons dans quel système il se situe, quel chemin académique et professionnel particulier il a parcouru pour arriver à cette profession, qui est son patron, ses élèves, ses collègues, les acteurs avec qui il est appelé à entrer en contact dans le cadre de son travail et dans quel environnement physique il œuvre. L'annexe 6 propose une interprétation visuelle de sa situation dans ce contexte.

L'exposé de sa situation et de ses tâches révèle la complexité de son travail d'enseignant. Initialement embauché pour transmettre ses connaissances d'un métier donné, il est appelé à exercer des tâches tantôt comme gestionnaire d'atelier, tantôt comme représentant devant la clientèle, d'autres fois comme technicien de machinerie, et c'est sans compter toutes les qualités humaines requises pour entretenir des relations positives avec les élèves au quotidien. Ses journées sont bien remplies et ses activités vont dans toutes les directions. Tout ceci situe l'enseignant par rapport à son environnement et aux protagonistes qui évoluent avec lui.

Toutefois, intérieurement, comment vit-il tout cela? Est-il heureux dans son travail? Lui qui a quitté un milieu qu'il connaissait assurément bien pour plonger dans cet univers

scolaire qui lui était étranger, regrette-t-il sa décision ou, au contraire, rencontre-t-il une forme d'accomplissement de soi nouvelle et révélatrice?

Lorsqu'on évolue dans un CFP, au fil des années, on entend un lot de discours qui peuvent mener à nous interroger sur l'état intérieur de ces enseignants. Les exemples suivants qui proposent des situations fictives traitant de la relation aux élèves, se collent très bien aux paradoxes des réalités rencontrées.<sup>9</sup>

- ❖ En parlant de Josée qui sera gradué en secrétariat dans 6 semaines, Manon, sa prof, a les yeux qui brillent de fierté. Elle sait que pour s'inscrire en FP, elle a d'abord dû se sortir d'une vie conjugale dévalorisante où elle subissait de la violence. Elle se souvient le peu d'estime que Josée avait d'elle-même au début de son cours et l'évolution qu'elle connaît la remplit de bonheur. Josée est très douée!
- ❖ Francis n'en peut plus de son groupe de débosselage. À partir du mercredi, il n'y a plus rien à faire avec eux. Ils rentrent saoul, ne font que blaguer, faire des conneries. La direction en a jeté un dehors parce qu'il a été pris en possession de drogue. Ça ne semble pas faire peur aux autres. La matière ne les intéresse pas. Ils barbouillent sur les bureaux, brisent les outils et se sauvent avant la fin des classes. Francis n'arrive pas à asseoir son autorité.

Dans ces deux cas, on retrouve d'une part une enseignante qui trouve sa motivation au travail auprès de ses élèves. Les progrès qu'elle perçoit, leurs efforts, sans doute le contact avec eux l'animent. En contrepartie, l'enseignant de débosselage laisse croire

---

<sup>9</sup> Les situations présentées font partie du quotidien d'un enseignant en formation professionnelle. Puisées à même mes expériences personnelles de travail, les prénoms et spécialités ont été modifiés afin de respecter l'anonymat des personnes.

qu'enseigner, ce serait préférable sans les élèves. Malheureusement, il n'est pas le seul à penser ainsi! Les cultures des métiers et des groupes peuvent différer énormément en formation professionnelle. Ici, les élèves représentent donc une source de motivation au travail pour l'un, et une source de démotivation pour l'autre. De pareils exemples pourraient être proposés en ce qui concerne les relations de chacun avec leur direction d'établissement. Selon les différents types de leadership assumés par cette dernière, un prof peut trouver réconfort et stimulation chez sa direction tandis que l'autre ne vivra que frustrations et colère. On retrouvera les mêmes paradoxes si on examine les relations avec les collègues. Si pour certains, ceux-ci représentent un appui solide, voire une source d'inspiration, chez d'autres, évoquer ce statut rime avec intimidation et hypocrisie. Quant à l'environnement physique de travail, il peut représenter chez certains le bonheur de se retrouver dans son univers, « dans ses pantoufles ». Pour d'autres, cela fait référence à *poussière, bruit, linge sale, bottes à cap*, autant de raisons qui les ont menés à quitter leur métier initial. Pour certains encore, c'est l'idée de devoir retourner à l'université qui les rebute, alors que d'autres y vont sur une base tout à fait volontaire et y perçoivent une opportunité de s'enrichir intellectuellement.

Une foule de facteurs sont susceptibles d'influencer la motivation du personnel enseignant en formation professionnelle. On peut entendre plusieurs discours contradictoires quant à la situation des profs de FP. Mais quel est le portrait réel de la situation? Comment se porte leur motivation au travail? Qu'est-ce qui leur fait amorcer leur semaine avec le sourire? Qu'est-ce qui nuit à leur sommeil, les ronge de stress? Dans leur profession si complexe, on peut imaginer une panoplie de réponses. Or cette étude veut mettre de côté les situations fictives et placer la loupe sur l'état de la motivation au travail des enseignants en formation professionnelle, étant donné son importance pour la réussite des élèves et, ultimement, pour la société en général, future bénéficiaire des services de ces travailleurs en devenir. Il n'existe actuellement pas d'étude portant directement sur la motivation du

personnel enseignant en formation professionnelle. Toutefois la section suivante propose un bilan de thèmes fréquemment traités par des chercheurs du Québec et d'ailleurs à propos des enseignants, ayant des liens avec la motivation au travail. Bien-être au travail, solitude professionnelle et identité figurent parmi les points d'intérêts de ces chercheurs et bien qu'il ne soit pas là question de la FP, il demeure nécessaire d'effectuer ce recul général afin de nous renseigner sur l'état de la question de la motivation des enseignants.

## **1.2 ÉTAT DE LA QUESTION**

Sima, Desrumaux et Boudrias (2013) stipulent « *qu'il est essentiel pour un enseignant de se sentir motivé au travail pour un meilleur épanouissement de soi dans le but de prévenir son bien-être à long terme.* » (p.84) Dans leur étude, ces auteurs ont retenu 6 facteurs représentant le bonheur au travail, soit le bonheur; la sociabilité; l'estime de soi; le contrôle de soi et des événements; l'engagement social et l'équilibre mental (Massé et al., 1998, dans Sima, Desrumaux et Boudrias, 2013). De leur côté, Launis et Koly (2004) font état de facteurs psychosociaux qui détériorent le bien-être au travail des enseignants. Il s'agit de l'environnement de travail, les relations entre collègues, les relations envers les élèves, l'attitude envers le travail, les capacités individuelles des enseignants, leur personnalité, ainsi que leur état de santé. Demerouti, Bakker, Nachreiner et Schaufeli (2001) ont, quant à eux, étudié l'influence des conditions de travail sur le bien-être au travail. Il en est ressorti que la justice organisationnelle, les ressources disponibles et les exigences au travail influencent le quotidien des employés. Il est vraisemblable que ces éléments influencent également leur motivation.

### **1.2.1 Abandon de la profession**

En parcourant plusieurs travaux effectués dans les dernières années au sujet des enseignants d'ici comme d'ailleurs, on constate que plusieurs éléments sont susceptibles

de miner leur motivation. L'indicateur le plus éloquent de ce manque de motivation est sans doute le taux d'abandon de la profession par les nouveaux enseignants. Au Québec, Mukamurera (2006, dans Tardif 2013) avance que ce sont 43% des personnes entrées en fonction après 1999 qui envisagent de quitter la profession. Karsenti, Collin, Villeneuve, Dumouchel et Roy (2008) font état qu'ailleurs en Amérique du Nord, le taux d'abandon se situe entre 30% et 50% au cours des 5 premières années d'enseignement. En Belgique, ce sont 43% des enseignants qui abandonnent dans les 10 premières années de pratique (Vanderberghe 2000, dans Lison, de Ketele 2014). Si l'on se transporte jusqu'en Inde, Thomas (2010), sans y aller d'un pourcentage précis, dit que « (...) many teachers choose to leave the profession and pursue other occupations and careers (p.108). » Plus récemment encore, Zirkle (2019) fait plus précisément mention d'un taux d'attrition annuel de 8% des enseignants de la formation professionnelle aux États-Unis. Force est de constater que, si ce phénomène d'abandon de la profession est si important, c'est que l'enseignement ne comble pas les besoins de ceux qui le pratiquent jour après jour, et qu'ainsi plusieurs voient leur motivation s'amenuiser à un point tel qu'ils en viennent à préférer quitter leur travail. En ce qui concerne la formation professionnelle à proprement parler, Loignon (2006) s'est penchée sur les facteurs d'attrition hâtive de ce secteur. Son mémoire propose des récits phénoménologiques de personnes ayant décidé de quitter l'enseignement en FP dans les premières années, les premiers mois, voire les premiers jours de travail dans le milieu. Au terme de sa recherche, les facteurs ressortis ont été la précarité synonyme d'insécurité; l'investissement exigé en regard de la tâche; l'attitude de l'entourage professionnel; l'attitude des élèves; la qualité de vie; la mobilité de la famille; le sentiment d'efficacité en enseignement; le stress lié à l'enseignement; la rigidité des conventions collectives au détriment de la compétence et les conditions de travail dans le métier. Il importe de noter que les personnes interrogées dans le cadre de ce travail étaient alors soumises aux anciennes règles du MELS concernant les autorisations

d'enseigner, soit compléter un certificat de 30 crédits en pédagogie au lieu du BEP de 120 crédits qui prévaut actuellement (MELS, 2011). Quoiqu'il en soit, cette étude révèle des difficultés rencontrées par les enseignants de ce secteur et témoigne d'une problématique réelle chez le corps enseignant, aussi bien au général qu'en FP.

## **1.2.2 Problématiques récurrentes**

### **1.2.2.1 La solitude professionnelle**

Un des phénomènes qui revient fréquemment dans la littérature portant sur la profession enseignante est celui de la solitude professionnelle ou de l'isolement professionnel. Thibodeau, Dussault, Frenette et Royer (2011) font d'ailleurs état, dans un article, de plusieurs travaux effectués sur le sujet en Amérique du Nord. La solitude (ou isolement) professionnelle se rapporte au manque de collégialité et au peu d'interactions avec leurs collègues. Leclerc, Boudrias et Savoie (2014), dans leur étude longitudinale effectuée auprès de 153 enseignants du primaire et du secondaire au Québec, tant en région qu'en centre urbain, mentionnent que « *La détresse par rapport à la sphère sociale conduirait ainsi les enseignants dans une position d'isolement, où moins d'aide de soutien leur est attribuée* (p. 364) ». Ici, la facette sociale de la détresse à laquelle font référence les auteurs est « l'irritabilité-agression ». Les auteurs mentionnent que « *le fait d'être en bons termes avec ses collègues peut en effet constituer un moteur de performance. De la même façon, l'impact de conflits interpersonnels ou d'une mauvaise affiliation au travail peut constituer un risque important pour celle-ci* (p.364). » Dans une récente étude s'intéressant aux enseignants de la formation professionnelle en Suisse, Sappa, Boldrini et Barabasch (2019) associent précisément la solitude professionnelle au « *lack of a shared pedagogical culture in the teachers' team* (p.1671) ». On peut donc considérer ce phénomène comme réel, répandu et éventuellement générateur de problèmes associés à la performance de l'enseignant. Finalement, les auteurs ajoutent que « *Soutenir une*



*bonne adéquation entre collègues et veiller à ce que les gens se sentent bien dans leurs rapports aux autres seraient donc des pistes à privilégier pour optimiser la performance ultérieure, à tout le moins chez des enseignants du primaire et du secondaire (p.364).*

### **1.2.2.2 Le manque de reconnaissance sociale**

Un autre élément qui ressort souvent dans les écrits traitant de la situation des enseignants est celui du manque de reconnaissance sociale de leur métier. En Inde, Thomas (2010), évoque, parmi les facteurs contribuant à l'insatisfaction professionnelle des enseignants, le manque de reconnaissance lié au métier. En Belgique, Lison et De Ketele (2007), avancent « que 46% des enseignants francophones s'estiment peu ou pas du tout reconnus par la société (p.200). » Au Québec, dans une étude menée auprès de 467 enseignants par Mukamurera et Balleux (2014), on rapporte que 71% des répondants considèrent « que leur profession est ingrate et souffre d'un manque de valorisation (p.63). » De leur côté, Sima, Desrumaux et Boudrias (2013) écrivent que « *une meilleure reconnaissance du travail de l'enseignant dans la société pourrait aussi participer à maintenir le bien-être psychologique dans le contexte professionnel et extra-professionnel* (p.84) ». En ce qui concerne la formation professionnelle, des participants à l'étude de Loignon (2006) en ont également fait mention, comme en témoigne cet extrait du récit de Félix : « (...) *ce n'est pas très reconnu, l'opinion publique pense qu'à 3h tu t'en vas chez vous puis tu n'as plus rien à faire, c'est ce qu'il croit. Moi, j'avais des chums qui m'ont laissé parce qu'eux autre n'en revenaient pas que je trouve ça dur* (p.93). » D'ailleurs, au terme d'un article publié par Balleux, Castellan et Bahuc (2010), les auteurs suggèrent que « *dans le cas précis de l'enseignement professionnel, la question de la représentation du statut social de l'enseignant mériterait d'être explorée plus finement.* (p.60) » Récemment, dans un chapitre de Zirkle (2019) portant sur la formation des enseignants en formation professionnelle aux États-Unis, l'auteur fait également état d'un problème de

reconnaissance sociale de l'enseignant en FP dans son pays, qu'il associe aux irrégularités d'un état à un autre dans la formation initiale. À la lumière de ces recherches, il apparaît donc que le manque de reconnaissance sociale soit également un facteur à considérer qui mériterait d'être étudié davantage.

### **1.2.2.3 La relation à la direction d'établissement**

De récentes études mettent en lumière un autre élément qui semble problématique chez les enseignants. Il s'agit de la qualité de la relation qu'ils entretiennent avec leur direction d'établissement. En 2014, dans leur article traitant du moral professionnel des enseignants, Lison et de Ketele en font état. C'est aussi le cas pour Mukamurera et Balleux (2013), qui rapportent que « *l'absence de soutien de la part des directions d'école est la frustration la plus fréquemment invoquée* (p.63) » par les participants à leur étude. Les auteurs ajoutent que les enseignants se sentent laissés à eux-mêmes et qu'ils ressentent un manque de considération et d'appréciation. Certains ont dénoncé des abus de pouvoir et les nouveaux se sont plaints de manquer d'encadrement à leur arrivée dans le métier. Thibodeau et al. (2011) effectuent quant à eux une relation directe entre la solitude professionnelle des enseignants et le leadership du directeur d'école, la première pouvant être tributaire du second. En ce qui concerne le cas particulier des enseignants de formation professionnelle, Sappa et al. (2019) en Suisse, établissent eux aussi un lien entre le bien-être des enseignants et le support offert par la direction : « *Specifically, teachers reported feelings of frustration, anger, and high dissatisfaction when the school principal was perceived as unsupportive, unable to value his/her employees, and incoherent in school management* (p.1672) ». Il apparaît donc que ce facteur puisse lui aussi être susceptible de miner la motivation du personnel enseignant, de par l'importance qu'ils accordent à cette relation qui se veut souvent insatisfaisante pour eux.

#### 1.2.2.4 Identité professionnelle

La notion d'identité professionnelle a aussi retenu l'attention de différents chercheurs. En 1999, Tardif et Lessard ont décrit l'enseignant comme « *une sorte de caméléon professionnel qui doit sans cesse changer de peau et jouer plusieurs personnages* (p.131) ». En ce qui concerne les enseignants de la formation professionnelle, Balleux (2006a) écrit : « *Une identité et une appartenance composites, liées au lieu de travail comme travailleurs, au lieu d'enseignement comme enseignants et au lieu de formation comme étudiants, induisent des logiques souvent divergentes qui ne favorisent pas une intégration harmonieuse* (p.44). » De son côté, Gaudreault (2011) a compartimenté le processus identitaire des enseignants de FP en 3 étapes distinctes, soit 1) Embauche : identité liée au métier; 2) Cinq premières années : identité en évolution ; 3) Identité enseignante en FP : Symbiose en pédagogie et pratique. En comparant cette évolution identitaire à celle, bien différente, des enseignants au général, Gaudreault (2011) précise que les enseignants en formation professionnelle ont besoin de cette complémentarité d'identité. N'étant initialement pas préparés pour l'enseignement, c'est d'abord sur la confiance développée à partir du métier d'origine (Deschenaux et Roussel, 2008) qu'ils arriveront à établir leur crédibilité dans leurs nouvelles fonctions. Ce n'est qu'ensuite, grâce à leur formation universitaire, qu'ils acquerront des notions pédagogiques favorisant l'émancipation de leur identité d'enseignants, sans pour autant renier totalement celle du métier d'origine. Toutefois, en période d'insertion professionnelle, comme en fait mention Balleux (2006), la précarité est telle que les nouveaux enseignants doivent fréquemment conserver un lien d'emploi avec leur métier initial, ceci ayant pour effet d'allonger davantage le processus de transition identitaire. S'ajoutent à cela les réticences face à l'obligation de réaliser le baccalauréat de 120 crédits. En effet, bien que la majorité des enseignants en FP reconnaissent la nécessité de suivre des cours pour les outiller en matière de pédagogie, ils ne sont pas pour autant convaincus de l'utilité d'une formation

aussi longue que celle désormais imposée par le MEES (Deschenaux et Roussel, 2010). Parce qu'il doit nécessairement posséder un métier initial, l'enseignant en formation professionnelle se voit soumis à un processus de transformation identitaire qui sera forcément combiné aux difficultés qu'impose la précarité de son nouveau milieu de travail. Et quel impact tout cela aura-t-il sur sa motivation à court, moyen et long terme?

### **1.2.3 Une perspective différente**

En 2011, Lévesque s'est intéressée « *aux indicateurs de motivation qui incitent les enseignants débutants [du régulier] à s'engager dans leur travail et à poursuivre leur carrière dans l'enseignement* » et elle est arrivée à conclure qu'ils sont animés surtout par une motivation intrinsèque. Elle rapporte qu'« *ils aiment les jeunes, ils ont la passion pour l'enseignement ainsi que le désir de transmettre leurs connaissances, d'actualiser leur potentiel, de partager leurs valeurs et de nouer des relations interpersonnelles significatives* (p.159) ». Ses résultats s'apparentent à ceux de Mukamurera et Balleux (2013). Hamelin (2014) a quant à lui recueilli des données dans le milieu de la formation professionnelle. Il est ressorti de son étude que les motifs à s'engager dans l'enseignement en FP sont de transmettre la passion du métier; le défi personnel; le rêve de devenir enseignant; obtenir de meilleures conditions de travail et aider les élèves à sortir de la pauvreté (p.92-93). Ceci concorde avec les résultats d'une étude menée par le ministère de l'Éducation du Québec en 1994 auprès des enseignants de la FP, qui révélait que la principale motivation à s'orienter vers l'enseignement en formation professionnelle était le désir de contribuer à perpétuer le métier.

Dans sa recherche orientée vers les indicateurs qui influencent positivement la motivation des enseignants, Lévesque, qui a suivi de près 5 enseignants du secondaire, écrit ceci :

*« Les enseignants motivés sont heureux au travail, ils aiment s'investir, ils n'hésitent pas à donner généreusement de leur temps, ils participent activement aux différents projets scolaires et ils sont présents et engagés dans la vie de leur école. Les enseignants motivés exercent leur travail de prime abord pour des motivations intrinsèques, reliées à l'intérieur d'eux-mêmes, et ceci les amène à s'engager davantage dans l'enseignement et à demeurer dans la profession. Les motivations extrinsèques, reliées à l'extérieur d'eux, comme le fait d'avoir une permanence et une sécurité d'emploi stimulent la motivation et l'engagement des enseignants débutants et du même coup, cela a une incidence positive sur leur persistance dans la profession. » (p.160)*

D'ailleurs, Heller, Clay et Perkins (1992) mentionnent que « satisfied teachers were more productive, motivated their students more, and increased student achievements ». Ainsi, le fait qu'un enseignant soit motivé ou non semble avoir un impact direct sur les élèves. L'enseignant intrinsèquement motivé sera plus proactif et plus engagé, il ira au-delà de ce qui est officiellement exigé de lui (Motowidlo et al., 1997, Motowidlo, 2003 dans Leclerc et al., 2013). Battistelli, Galletta, Portoghese, Pohl et Odoardi (2013) associent quant à eux la motivation intrinsèque à l'adoption de comportement de citoyenneté organisationnelle. Ces auteurs avancent que les organisations qui répondent aux besoins de leurs employés augmentent par le fait même leur motivation autonome, laquelle fait référence aux formes de motivation identifiées et intrinsèques (Deci et Ryan, 1985, 2002). Celles-ci génèreraient des retombées telles la performance, la satisfaction, les comportements de citoyenneté organisationnelle et le bien-être au travail.

### **1.3 RÉCAPITULATIF**

En somme, plusieurs éléments traitant des dimensions personnelles de l'enseignant ont été couverts par les chercheurs jusqu'à présent. Ces études alimentent la question de la motivation au travail chez ces derniers. Celle-ci est importante puisqu'elle a un impact sur la santé psychologique et le bien-être des enseignants, leur rétention dans la profession, la qualité de leur enseignement, etc. Un des indicateurs les plus révélateurs comme quoi la motivation au travail chez les enseignants ne se porte pas très bien est le taux

d'abandon élevé de la profession, au Québec comme ailleurs. Parmi les facteurs pouvant potentiellement expliquer ce phénomène, certains reviennent plus souvent dans la littérature : la solitude professionnelle; le manque de reconnaissance sociale; des relations difficiles avec les directions d'école et l'identité professionnelle en souffrance. La plupart de ces études se rapportent aux enseignants du secteur général. Toutefois, les quelques études s'étant intéressées au cas des enseignants en formation professionnelle démontrent à quel point leur situation est différente et renferme des particularités qui leurs sont propres. À titre d'exemple, leur parcours, si unique, leur impose deux identités et un processus de transition identitaire qui les différencie des enseignants du général.

#### **1.4 QUESTION ET OBJECTIFS**

Considérant l'importance de la motivation d'un enseignant en ce qui a trait à son impact sur son enseignement et le climat organisationnel, son rapport aux élèves, etc., et le peu de recherches en FP sur le sujet, tout en gardant à l'esprit que la formation professionnelle prépare les travailleurs de demain, il nous apparaît judicieux de documenter et de connaître l'état de la situation particulière de ces enseignants en ce qui a trait à leur motivation à enseigner. Dans cette perspective, la question que nous voulons explorer est la suivante :

Quel est l'état actuel de la motivation du personnel enseignant en formation professionnelle? Plus spécifiquement, quels sont les déterminants de la motivation de ces enseignants de la formation professionnelle?

## CHAPITRE 2

### CADRE THÉORIQUE

#### 2.1 LA MOTIVATION

*« Il va de soi que pour l'employeur, la motivation de ses subordonnés est essentielle à la survie et à la réussite de son entreprise autant que pour l'employé, sa propre motivation est vitale à son bien-être » (Blais et al. 1993, p.186)*

Le sujet de la motivation a su intéresser plusieurs chercheurs au cours du dernier siècle. Vallerand et Thill (1993) ont effectué un bilan des principales théories développées à ce sujet dans les dernières décennies. Ils font état de plusieurs angles d'études pour aborder et définir la notion de motivation : les émotions (Kirouac, 1989); l'éthologie (Beaugrand, 1993); la dimension physiologique (Lapierre, Braun, 1993); la motivation et l'inconscient (Petot, 1982); les approches comportementales (Blancheteau, 1975, 1981, 1983); le socio-cognitivisme (Thill, 1989); la motivation sociale (Allen, Levine, 1969, 1971); les attributions (Deschamps, 1977, 1978b, 1983)) ou encore le concept de dissonance cognitive (Joule, 1993). Plus récemment, Fenouillet (2002) a produit un bilan sur le sujet en publiant « Les théories de la motivation », livre dans lequel on ne retrouve pas moins de 101 théories motivationnelles regroupées selon des catégories conceptuelles : les conceptions motivationnelles liées aux motifs primaires et celles liées aux motifs secondaires; les conceptions motivationnelles liées aux prédictions; les conceptions motivationnelles dans le cadre de la prise de décision; les conceptions liées à la relation entre motivation et stratégie, ainsi que les conceptions motivationnelles liées aux résultats.

Dans le cadre de leurs études, Vallerand et Thill (1993) se sont également penchés sur la théorie socio cognitiviste de l'autodétermination élaborée par Deci et Ryan en 1985. Largement documentée et maintes fois éprouvée dans le domaine des sciences sociales, et plus spécifiquement dans le monde du travail, c'est cette dernière théorie qui a été retenue dans le cadre de la présente étude. Vallerand, Pelletier et Koestner (2008), qui se sont permis une réflexion majeure sur cette théorie, qualifient comme très bonne la validité interne, externe et écologique de cette théorie, notamment parce qu'elle fait une grande place à l'environnement dans les déterminants de la motivation. Plus récemment, Gilet et Vallerand (2016), qui considèrent cette théorique comme un paradigme théorique majeur dans le champ de la motivation, l'ont jugée comme étant particulièrement pertinente dans le cadre d'études portant sur le travail et l'éducation. Ces auteurs mettent en valeur le fait que cette conception théorique traite la motivation comme un concept multidimensionnel. Sarazin, Pelletier, Deci et Ryan (2011), font bien valoir que la théorie de l'autodétermination va au-delà de l'opposition des simples notions de motivation intrinsèque versus extrinsèque, mais implique l'importance de l'auto-régulation qui nuance ces catégories, en considérant à la fois les notions d'autonomie et de contraintes. En somme, parmi l'éventail de théories ayant été considérées, nous nous sommes arrêtés à celle-ci, l'estimant comme bien documentée, pertinente et éprouvée. Les pages suivantes permettront de se l'approprier adéquatement.

### **2.1.1 La théorie de l'auto-détermination et le continuum de la motivation**

Vallerand et Thill (1993) décrivent le concept de motivation comme étant « *le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance d'un comportement* » (p.18). Dolan, Gosselin et Carrière (2007) qui se sont intéressés plus spécifiquement au monde



du travail, notent qu' « *on semble s'entendre pour dire qu'une personne motivée fournit les efforts nécessaires à l'exécution d'une tâche et qu'elle adopte des attitudes et des comportements qui lui permettent d'atteindre à la fois les objectifs de l'organisation et ses objectifs personnels* » (p.78). Éthologiquement, le comportement est décrit comme « *l'ensemble des réactions, observables objectivement, d'un organisme qui agit en réponse aux stimulations venues de son milieu intérieur ou du milieu extérieur* » (Larousse, 2004 p.242). Dans les 2 définitions proposées, la motivation détermine donc le comportement de la personne.

La théorie de l'auto-détermination développée par Deci et Ryan (1985, 2000, 2002) réfère au fait que l'individu se perçoit comme étant la principale cause de son comportement (Pelletier, Vallerand, 1993). Cette théorie inclut 3 formes de motivation : intrinsèque, extrinsèque et l'amotivation. D'abord, la motivation intrinsèque trouve sa source à l'intérieur même de l'individu. Elle pourrait être associée à tout ce qu'une personne aime naturellement faire. Par exemple, celle qui apprécie les randonnées sera portée à aller faire des marches en forêt. Celle qui aime cuisiner sera ravie de se mettre aux fourneaux. Les initiatives viendront alors de l'individu qui se verra satisfait de l'activité qu'il exécute. Cette forme de motivation existe également au travail; certains employés aiment tout naturellement les tâches qui leurs sont confiées et se sentent bien au boulot. C'est le cas par exemple d'une personne ayant atteint l'âge de la retraite mais qui refuse de cesser de travailler parce qu'elle se dit comblée par son travail. La motivation intrinsèque est déterminée, c'est-à-dire que la personne est elle-même la cause directe de son comportement qu'elle initie de son plein gré. Elle représente la forme la plus durable de motivation sur le continuum décrit par Deci et Ryan (2002).

Vient ensuite la motivation extrinsèque, une forme de motivation qui, comme son nom l'indique, trouve sa source à l'extérieur de l'individu. Dans ce cas, la personne n'adoptera

pas un comportement pour le bonheur qu'il lui procure, mais plutôt pour les avantages qu'il entraînera, ou les désavantages qu'il évitera. Cette forme de motivation s'avère plus complexe que les autres en ce sens où elle renferme à elle seule 3 sous-catégories de régulation: la régulation externe; la régulation introjectée et la régulation identifiée (Vallerand, Ratelle, 2002).

La *régulation externe* est simple : on n'effectue pas une action parce qu'on aime cela, mais uniquement pour les bénéfices encourus ou les punitions évitées. L'exemple le plus courant est celui de la rémunération. Nombreux sont les gens qui se rendent au travail uniquement pour la paye qu'ils en retirent. Chez l'enseignant, on pourrait également penser aux 2 mois de vacances estivales qu'offre la profession.

La *régulation introjectée* fait référence au moment où la personne se met à comprendre les raisons qui justifient son comportement, sans qu'elle n'apprécie la tâche pour autant. On parle alors du début de la phase d'internalisation et d'une amorce vers l'autonomie. Ainsi l'enseignant qui n'aime pas nécessairement son travail pourrait prendre conscience du rôle qu'il peut jouer auprès de certains étudiants et cela pourrait changer sa perception. Bien qu'il n'apprécie pas plus qu'avant la gestion de classe, la paperasse et les normes scolaires, il pourrait commencer à se sentir plus impliqué grâce à cette prise de conscience.

La *régulation identifiée* représente quant à elle la forme optimale de motivation de cette catégorie puisqu'elle est la seule régulation de type extrinsèque à être auto-déterminée. En effet, en plus de comprendre les raisons d'un comportement, on jugera que ces raisons sont valables, même si elles sont indirectes. Imaginons le cas d'une enseignante en secrétariat donnant des cours du soir. Cette femme est mère d'un enfant très malade ayant besoin d'assistance en tout temps. Son mari travaille de jour. Son emploi à elle lui permet qu'ensemble ils puissent arrimer leurs horaires de manière à ce qu'il y ait

quelqu'un à la maison en tout temps, et lui offre de surcroît une assurance collective permettant de couvrir les frais mensuels de médicaments de son enfant. Dans ce cas, même si elle n'apprécie pas particulièrement l'enseignement, les avantages que lui offre ce travail par rapport à un poste de secrétaire de commerce par exemple, lui permettent d'apprécier les retombées indirectes qu'il lui offre. Dans un cas comme celui-là, on parlera de régulation intégrée. La motivation intrinsèque et la sous-catégorie *de la régulation identifiée* de la motivation extrinsèque sont reconnues comme étant les seules formes de motivation autonomes du continuum proposé par Deci et Ryan (2000, 2002).

Finalement, l'amotivation représente une forme d'absence relative de motivation (Deci et Ryan, 1985). On la rencontre dans des situations où les individus se sentent incompetents et considèrent qu'ils n'ont pas de contrôle sur ce qu'ils font. Ils perçoivent difficilement les retombées positives de leurs actions. Dès lors, ils songeront à l'abandon. C'est le cas notamment des étudiants qui prennent la décision de décrocher de l'école : ils ne perçoivent pas comment la poursuite de leurs études favorisera leur avenir. Sur le continuum de la motivation de Deci et Ryan (2002), l'amotivation représente le niveau le plus faible de motivation.

Le continuum de la motivation de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan propose donc 3 formes de motivation, soit la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque, comprenant elle-même 3 formes de régulation, et l'amotivation. Il s'agit là d'une échelle qui propose à une extrémité la forme la plus autodéterminée de motivation, c'est-à-dire que la personne gouverne en toute conscience ses choix et ses actions, et à l'autre extrémité la forme la plus éphémère de motivation, en ce qu'elle est associée à un manque d'autonomie et de contrôle sur ses propres actions, souvent perçue comme l'étape ultime avant l'abandon d'un comportement. Toutefois, la théorie de

l'autodétermination, au-delà de ce continuum, s'intéresse également au locus de causalité, une notion permettant de comprendre à qui un individu attribue ce qu'il lui arrive.

### **2.1.2 Le locus de causalité**

Rotter (1954, 1966) a élaboré le concept de *locus de contrôle*, lequel a été repris et adapté par Deci et Ryan (1985) pour l'intégrer à la théorie de l'autodétermination sous le nom de *locus de causalité*. Initialement, l'auteur Rotter (1966) cherchait d'abord à s'expliquer pourquoi un individu optait pour un comportement plutôt qu'un autre dans une situation donnée, ceci dans le cadre de travaux portant sur l'importance des attentes et des renforcements dans le comportement humain. On entend par renforcement, « *tout ce qui augmente la probabilité d'apparition d'un comportement* » (Richelle, 1966, cité par Paquet 2009) et par attente, « *la probabilité pour un individu qu'un renforcement particulier se produise lorsqu'il adopte un comportement spécifique dans une ou des situations spécifiques* » (Rotter, 1966).

Ainsi, à travers ses travaux, Rotter (1966) a fait l'observation de deux catégories de croyances chez les individus. D'une part, il remarque que certains n'associent pas du tout leur comportement aux renforcements qu'ils obtiennent. Ils ne se sentent pas à l'origine des retombées de leurs actions, mais remettent plutôt le mérite ou le tort à une force externe, comme la chance par exemple. Dans ce cas, on parlera de locus de contrôle externe. La personne est convaincue qu'elle n'est pas aux commandes de ce qui lui arrive, gouvernée davantage par toutes autres forces extérieures ayant emprise sur elle.

En contrepartie, Rotter (1966) observe que d'autres individus ressentent l'influence qu'ils ont sur leurs propres attentes et savent établir un lien entre leur comportement et son renforcement. On parlera ici de locus de contrôle interne. On jugera souvent ces

personnes comme responsables, puisque se sentant les auteurs même de ce qui leur arrive, elles seront proactives dans leur réussite.

Paquet, Lavigne et Vallerand (2012) définissent le locus de contrôle comme « *le degré de représentation que possède un individu du lien entre ses comportements et/ou ses caractéristiques personnelles et les renforcements positifs ou négatifs qu'il reçoit* (p.60) ».

Montgomery et al. (2010) associent le locus de contrôle à un trait de personnalité. Ils définissent le locus de contrôle interne comme « *la perception de l'individu qu'il exerce une influence sur le monde qui l'entoure, que les événements de la vie sont le résultat de ses propres actions et de son comportement* (p.75) ». À l'inverse, ils décrivent le locus de contrôle externe comme « *la perception de l'individu que des variables externes à la personne déterminent les aspects significatifs de sa vie, que les événements de la vie sont le fruit de la chance, du hasard ou du pouvoir exercé par d'autres personnes* (p.75) ».

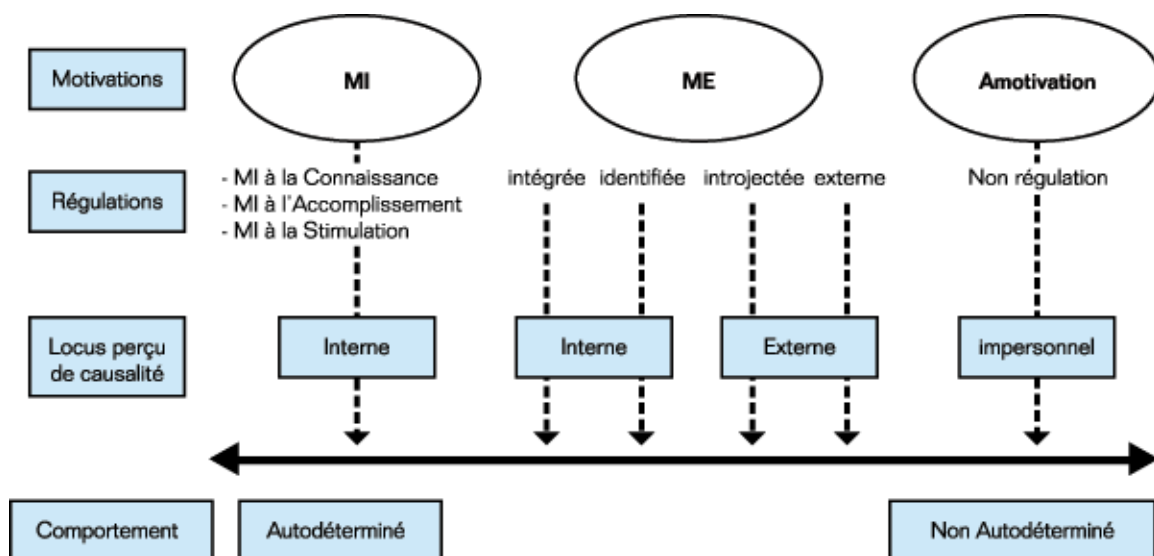
Deci et Ryan (1985) ont donc repris cette théorie du locus de contrôle pour l'adapter à ce qu'ils ont préféré appeler le locus de causalité. Ils spécifient la nuance en expliquant que la théorie de Rotter réfère davantage aux origines du comportement (qui ou qu'est-ce qui est à l'origine de ce que je fais?) alors que le locus de causalité réfère davantage à la perception que l'on peut avoir des sources qui initient et régulent un comportement. En d'autres termes, le locus de contrôle s'intéresse davantage à ce qui contrôle les conséquences obtenues par le comportement d'une personne, alors que le locus de causalité cherche à expliquer les raisons qui justifient pourquoi une personne adopte tel ou tel comportement (Deci et Ryan, 1985).

Ce locus est une notion importante, puisque, comme l'indique Fenouillet (2012), il « *influence la fierté et l'estime de soi que peut ressentir un individu en accomplissant quelque chose* » (p.184). Appliqué au monde du travail, cette théorie peut éclairer la compréhension de certains phénomènes comportementaux. Montgomery et al. (2010) le

considèrent comme une variable importante dans la notion de satisfaction au travail. Paquet, Lavigne et Vallerand (2012), qui ont travaillé sur l'élaboration d'une échelle du locus de contrôle appliquée au monde du travail, jugent également ce concept important. Dans le cadre de leurs travaux, ils rapportent des résultats de recherches ayant établi des liens entre le locus de contrôle et le bien-être au travail, les orientations comportementales et, plus directement encore avec notre recherche, sur la motivation intrinsèque au travail et le sentiment d'efficacité personnel. Appliqué à l'éducation, on peut présumer que l'enseignant qui attribue au hasard ou aux bonnes prières la réussite de ses élèves ne s'engagera pas de la même façon dans son enseignement que celui qui juge que si ses élèves échouent, c'est qu'il n'a pas su trouver la bonne façon de leur apprendre les notions à maîtriser.

La figure suivante propose un récapitulatif du continuum de la théorie de l'autodétermination avec ses 3 catégories de motivation (intrinsèque, extrinsèque et amotivation), le type de régulation associé et le locus de causalité perçu.

**Figure 2.1 Interprétation du continuum de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985) par Vallée et François (2004)**



### **2.1.3 Les 3 niveaux hiérarchiques de motivation**

À l'intérieur de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 2002), Vallerand et Ratelle (2002), inspirés par des théories élaborées antérieurement, ont élaboré une définition de 3 niveaux hiérarchiques généraux de motivation : global, contextuel et situationnel. Au niveau global, on considère qu'un individu a développé une orientation générale de motivation pour interagir, que ce soit en mode intrinsèque, extrinsèque ou amotivé. Il s'agirait du mode le plus stable de motivation, un peu comme l'attitude d'une personne envers la vie en général. Pour un enseignant, on pourrait situer ce niveau en sondant ce qu'évoque chez lui son travail dans son ensemble. Sent-il que les fonctions associées à cette profession lui conviennent comme individu? En général, amorce-t-il ses journées de travail de façon positive ou négative? Ce niveau est dit stable puisqu'il réfère à une vision globale de la profession. Bien que certaines journées puissent s'avérer plus difficiles ou encore plus enthousiasmantes de temps à autres, une personne possède généralement une vision d'ensemble de sa situation professionnelle et est en mesure de nommer si elle est satisfaisante ou insatisfaisante pour elle dans sa globalité. Il s'agit donc du niveau global de motivation.

Le niveau contextuel réfère davantage aux différentes sphères de la vie d'une personne (Vallerand, Lalande, 2011). Il n'est donc plus question de son attitude générale, mais plutôt appliquée à différents contextes. Blais, Vallerand, Gagnon, Brière et Pelletier (1990) ont identifié, à partir d'une étude portant sur les jeunes adultes, que les 3 contextes les plus importants pour eux étaient l'éducation, les loisirs et les relations interpersonnelles. À ce stade, on dira que la motivation de chaque personne est sujette à être influencée par les facteurs sociaux qui entrent en jeu selon le contexte ainsi qu'à leur appréciation de ce dernier. Pour un enseignant, on pourrait par exemple imaginer que la sphère sociale, notamment les relations avec les collègues, pourrait être une sphère motivante et la

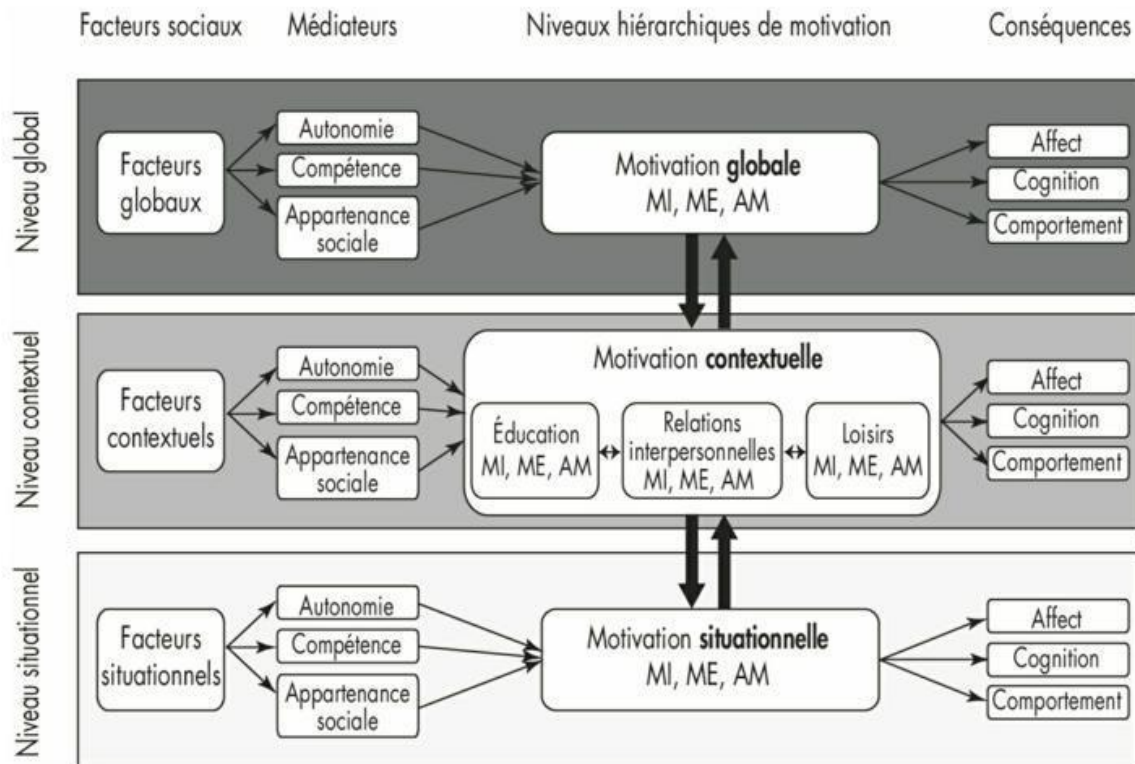
sphère administrative, comme la gestion des notes, des absences des élèves et des requêtes de reproductions de documents pourrait s'avérer être une sphère démotivante. Ainsi, pour chaque sphère qui compose le métier, un individu peut se voir différemment motivé, selon l'appréciation qu'il a de chacune indépendamment.

Le troisième est nommé niveau situationnel. On s'intéresse ici aux raisons qui poussent une personne à s'engager dans une activité particulière à un moment précis (Vallerand, Ratelle, 2002). On considère ce niveau de motivation comme instable, puisqu'il est assujéti à tous les événements de la vie, aussi variés puissent-ils être. Pour l'enseignant encore, il pourrait s'agir de toute anecdote susceptible de se produire dans l'exercice de ses fonctions ou rattachée à sa vie professionnelle. Par exemple, un étudiant qui se blesse pendant un cours, un photocopieur qui fait défaut un matin d'examen, un cadeau reçu de la part d'un étudiant reconnaissant... Dans ce cas, chaque situation suggère des motivations à agir qui seront différentes. Vallerand et Lalande (2011) la qualifie de la motivation du « here and now » (p.45).

En somme, selon cette lunette, un individu peut se voir motivé ou non motivé en général, comme si cela était inscrit dans son attitude chronique, et il s'agit là d'une motivation stable. Toutefois, dans différentes sphères de la vie, il peut être assujéti à des variations de motivation selon les contextes rencontrés. Ceci est appelé à bouger, selon qu'on soit en contexte de loisirs ou de travail par exemple. Enfin, la motivation humaine devient moins stable lorsqu'il s'agit du « ici et maintenant ». Imaginons une personne confrontée à une tempête de neige un matin où elle doit se rendre au travail, facteur qui peut sans doute altérer sa motivation initiale. Cet éclairage sera donc à considérer lorsque viendra le temps d'interpréter la situation des candidats à l'étude.



**Figure 2.2 Interprétation des niveaux hiérarchiques et besoins à satisfaire selon la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985)**



#### 2.1.4 La motivation au travail : des besoins à satisfaire

Les nombreux travaux de Deci et Ryan (1985, 2000, 2002, 2011) au sujet de la motivation ont toujours été étroitement liés au concept de satisfaction des besoins, et plus précisément à la pyramide des besoins telle que développée par Maslow en 1943. On comprend par exemple que la faim, un besoin primaire, motivera le comportement de se mettre à la recherche de nourriture, toutefois, en matière de travail, il n'est pas question des besoins de base. Locke (1976) définit d'abord la satisfaction au travail comme « *un état émotionnel positif et agréable résultant de l'évaluation qu'un individu fait de la pratique*

de son travail » (Sénécal et al., 2006 p.632). Afin d'expliquer l'importance du concept de besoin pour le champ de la motivation intrinsèque, Deci et Ryan (2000) notent :

*« La spécification par la théorie de l'autodétermination des trois besoins fondamentaux de compétence, lien social et autonomie ne relevait pas simplement d'un processus d'affirmation (assumptive) ou a priori, mais relevait plutôt de processus empiriques inductifs et déductifs. Nous avons trouvé que sans le concept de besoin, nous étions incapables de fournir une interprétation et une intégration psychologiquement signifiante d'un ensemble varié de résultats de recherches dans le champ de la motivation intrinsèque ».* (Deci et Ryan, 2000, p. 232).

Tel que mentionné dans cet extrait, les 3 besoins psychologiques fondamentaux identifiés par les auteurs sont l'autonomie, la compétence et l'appartenance sociale (lien social). Les lignes suivantes sont dédiées à la définition de chacun d'eux.

#### **2.1.4.1 L'autonomie**

Le besoin d'autonomie, notion capitale à la théorie de l'autodétermination, se rapporte au besoin qu'a un individu de se sentir à l'origine même de ses comportements, qu'il pourra adopter de façon à ce qu'ils concordent avec ses propres valeurs et les ressources dont il dispose (Deci et Ryan, 2000). En d'autres termes, il a besoin de disposer d'un degré de liberté à l'intérieur des tâches qu'il doit accomplir et ressentir qu'il est aux commandes de ses actions (Baard, Deci et Ryan, 2004). Les auteurs de cette théorie ont également effectué plusieurs études auprès d'organisations reconnues pour leur support à l'autonomie et révélé les liens directs qui existent avec la motivation au travail (Deci, Schwartz, Sheinman et Ryan, 1981; Grolnick et Ryan, 1989), la satisfaction (Deci et al.,

1989), et la performance dans différentes situations (Benware et Deci 1984; Koestner, Ryan, Bernieri et Holt, 1984).

#### **2.1.4.2 La compétence**

Le besoin de compétence fait référence au sentiment que possède un employé en ses capacités à effectuer les tâches qui lui sont confiées de façon efficace (Baard, Deci et Ryan, 2004). Des interactions de qualité avec son environnement et le cumul de réussites dans l'exercice de ses fonctions, notamment par le biais de la réalisation de défis professionnels influenceront positivement ce sentiment (Taylor et Ntoumanis 2007, dans Grenier, Chiocchio et Beaulieu, 2015).

#### **2.1.4.3 L'appartenance**

Le besoin d'appartenance sociale, de l'anglais « relatedness », est aussi souvent appelé le besoin d'affiliation sociale et réfère au besoin d'entretenir des relations significatives avec des personnes jugées importantes pour soi dans le contexte professionnel. Avoir réciproquement de la considération et du respect envers des collègues, se sentir connecté à eux, partager des buts et entretenir des relations stables à long terme sont autant d'éléments qui assouviront le besoin d'appartenance d'un employé à son organisation (Baard, Deci et Ryan, 2004).

La satisfaction de ces besoins serait liée à la satisfaction au travail, au rendement des employés ainsi qu'au bien-être psychologiques des individus au cœur des organisations (Baard, Deci et Ryan, 2004, Deci et Ryan, 2000, Gagné et Deci, 2005, Grenier, Chiocchio et Beaulieu, 2015). Baard (2004) ajoute que les organisations qui supportent la

satisfaction de ces besoins psychologiques obtiendraient en échange plus de bonne humeur et une réduction considérable du niveau de stress chez leurs employés.

## **2.2 La motivation de l'enseignant**

Dans une publication étoffée de Gagné, *The Oxford handbook of work engagement, motivation and self-determination theory*, Reeve et Yu-Lan Su (2014) ont consacré un chapitre entier à la motivation des enseignants qu'ils scindent en 2 histoires. La première se rapporte aux motifs initiaux qui poussent une personne à s'engager dans la profession et la seconde concerne le style de motivation qu'emprunte l'enseignant à l'endroit de ses élèves.

Les auteurs expliquent d'abord que selon la théorie de l'autodétermination, la nature intrinsèque ou extrinsèque des buts poursuivis par la personne dans son choix de carrière est importante. Ils insistent sur le « pourquoi » associé à la décision de devenir enseignant, car ils le relient directement au niveau d'engagement et au bien-être qui s'en suivront. Ils développent d'ailleurs sur la nuance entre le « pourquoi » et le « quoi » associés au travail de l'enseignant en s'appuyant sur plusieurs recherches ayant démontrées que les raisons initiales de l'engagement dans la profession ont un effet plus permanent en matière d'engagement professionnel que le « quoi », c'est-à-dire les tâches qui incombent au métier.

Reeve et Yu-Lan Su (2014) développent également sur la notion d'enseignement efficace. Selon eux, pour être un enseignant efficace, il faut d'une part être en mesure de percevoir sa capacité à effectuer des actes d'instruction particuliers, et d'autre part être capable de percevoir les demandes, contraintes circonstanciées et les obstacles liés aux différentes situations d'enseignement. Ils estiment que l'enseignement efficace est important pour la

motivation de l'enseignant puisqu'il permettra un meilleur enthousiasme à enseigner, un plus grand engagement dans l'enseignement et une meilleure satisfaction au travail.

Tel que mentionné précédemment, les auteurs s'intéressent également au style de motivation de l'enseignant envers ses étudiants. Ils avancent d'abord que plus l'enseignant reçoit de la pression de ses supérieurs, moins il sera probable qu'il utilise des stratégies d'enseignement supportant l'autonomie. Il faut aussi spécifier qu'à travers les recherches portant sur la théorie de l'autodétermination, le support à l'autonomie dans la pratique enseignante est une notion très importante concernant la motivation de l'élève lui-même (Vallerand, Pelletier, Ryan, 1991). Par support à l'autonomie, on entend qu'un enseignant saura offrir des choix à ses élèves; minimiser son contrôle; reconnaître ses émotions et rendre l'information nécessaire aux prises de décision disponibles. Ici, on perçoit donc l'influence directe entre la situation de l'enseignant et la motivation de ses étudiants.

Nous avons dressé ici les grandes lignes de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 2002) en mettant en lumière ce qui servira de filtre à l'analyse des données recueillies dans le cadre de cette recherche. Largement reconnue dans le domaine des sciences sociales, notamment grâce à sa lecture multidimensionnelle de la notion de motivation, cette théorie a fait ses preuves dans les sphères du travail et de l'éducation (Gilet, Vallerand, 2016) qui sont directement ceux concernées dans le cadre de cette recherche. À travers le continuum de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 2002), impliquant les concepts de motivation intrinsèque, extrinsèque, de l'amotivation, des régulations identifiées et introjectées mais également les notions de locus de causalité et les niveaux hiérarchiques d'intérêt, nous explorerons le cas des enseignants de la formation professionnelle. En examinant l'état de leurs sentiments de

compétence, d'autonomie et d'appartenance, nous tenterons d'identifier les déterminants principaux de leur motivation au travail.

Le chapitre suivant, portant sur la méthodologie privilégiée dans le cadre de la recherche, permet de comprendre les choix méthodologiques effectués et les courants dans lesquels ils s'inscrivent. On y retrouve les informations relatives à l'échantillonnage, à la collecte de données ainsi qu'à leur traitement aux fins d'analyse.

## CHAPITRE 3

### MÉTHODOLOGIE

#### 3.1 Assises méthodologiques

« *Il n'y a pas de recherche scientifique s'il n'y a pas de trace de la recherche.* » (Van der Maren, 1996, p. 276). Voilà qui résume la nécessité de fournir les détails méthodologiques d'une étude.

Cette recherche, de type qualitatif, s'inscrit dans le paradigme interprétatif (Anadòn, 2011, Gohier, 2011, Paillé, Mucchielli 2016), puisqu'elle vise à mieux comprendre la situation de travail des enseignants de la formation professionnelle, et plus précisément leur motivation au travail. Menée de façon empirique auprès de ces enseignants, elle peut également être qualifiée d'exploratoire, en ce sens où la réalité de ces acteurs est investiguée avec l'objectif de pouvoir mieux décrire les déterminants de leur motivation au travail. On part du principe que « le réel est sujet à interprétations, qu'on peut le comprendre en lui donnant un sens généré par la rencontre entre le chercheur et la prise en compte de l'objet de recherche dans son contexte » (Gohier, 2011, p.89). Poupert (1997) l'associerait sans doute à la conception constructiviste, puisque les informateurs agissent ici comme des interprètes de leur réalité de travail dont les perceptions sont biaisées par leur vécu et leurs émotions, ajoutant également que le chercheur lui-même s'est effectué une construction du sujet à partir de ses propres perceptions.

Paillé et Mucchielli (2016) mentionnent qu'« *il y a quelque chose de mystérieux dans la rencontre d'une sensibilité (celle du chercheur) et d'une expérience (celle d'un participant à la recherche) et cela doit être honoré et respecté. L'analyse qualitative est une activité humaine qui sollicite d'abord l'esprit curieux, le cœur sensible et la conscience attentive, et cet investissement de l'être transcende le domaine technique et pratique (p.62)* ». Cela

dit, nous sommes conscients qu'il importe de préciser que cette forme de recherche laisse place à la subjectivité du chercheur, porteur lui-même de valeurs, d'idées, voire d'a priori sur le sujet étudié, ceux-là même, sans doute, qui l'ont poussé à s'y intéresser au départ. Bien qu'un effort de détachement de la part du chercheur soit nécessaire, nous reconnaissons, dans ce cas-ci, que l'expérience passée à titre d'enseignante en formation professionnelle de la chercheuse, ayant connu la réalité interne et étant en relation avec des protagonistes de ce milieu, est à même d'alimenter cette subjectivité. L'adoption d'une posture éthique aura été essentielle pour donner à la démarche de notre recherche sa valeur. Aussi, la chercheuse a dû, tout au long du parcours, se garder de se prononcer ou de chercher à interpréter les témoignages selon l'idée qu'elle en a et se méfier des pièges qui auraient pu l'amener à influencer les réponses ou les interprétations des participants. Or, malgré ces efforts, il est impossible de croire en une objectivité parfaite d'où la reconnaissance du caractère subjectif de la recherche dans le paradigme interprétatif : la prise en compte de l'être humain en quête de réponses les plus fidèles possibles à la réalité, mais demeurant filtrées par son contenu personnel. Comme le précise Poupart (1997), « *les convictions du chercheur influent donc sur ses attitudes à l'égard des groupes étudiés, ce qui, il va sans dire, se répercute sur la manière dont sont produites les données* (p.180). »

Malgré cette subjectivité reconnue à la recherche qualitative/interprétative, nous nous sommes efforcés de répondre aux critères de crédibilité, de transférabilité, de fiabilité et de confirmation tel que décrits par Savoie-Zajc (2011). En matière de crédibilité, cette dernière nomme en effet que « *la présence prolongée du chercheur sur le site de recherche est également susceptible de soutenir la crédibilité des interprétations, puisque le chercheur acquiert alors une compréhension fine des dynamiques des contextes* (p.140) ». Comme la chercheuse a elle-même évoluée à titre d'enseignante en



formation professionnelle et œuvre à présent à titre de gestionnaire dans un CFP, on peut supposer que sa compréhension du sujet a pu s'étoffer au cours des années, un élément qui peut certes nourrir sa subjectivité, mais également contribuer notablement à sa compréhension des dynamiques qui peuvent s'opérer dans les milieux étudiés.

En ce qui concerne la transférabilité, la recherche fournit plusieurs informations associées aux différents participants (sexe, année d'ancienneté, situation d'embauche, années d'expérience dans le métier d'origine, années d'expériences en enseignement), détails que Savoie-Zajc (2011) estime nécessaire pour que le lecteur puisse « *s'interroger sur la pertinence, la plausibilité, la ressemblance qui peut exister entre le contexte décrit par cette recherche et son propre milieu de vie* (p.140) ».

En ce qui a trait à la fiabilité, nous croyons d'une part que la façon dont les données s'enchevêtrent aux notions du cadre conceptuel en est un témoignage. Rappelons que Savoie-Zajc (2011) décrit la fiabilité comme la « cohérence entre les résultats et le déroulement de l'étude (p.141) ». D'autre part, l'expérience professionnelle de la chercheuse a permis de faire des liens courants entre les résultats de l'analyse et sa réalité de travail, bien que ce soit dans une autre commission scolaire non visée par l'étude.

Pour ce qui est de l'étape de la confirmation, Savoie-Zajc (2011) adresse des questions claires pour savoir si on y répond (p.141):

*Cette recherche est-elle convaincante et crédible? On y croit, or nous pensons que les meilleurs pour en juger seront les acteurs concernés par la recherche, soit les enseignants de la formation professionnelle eux-mêmes. Cela dit, d'autres acteurs gravitant autour d'eux peuvent également avoir un avis intéressant sur la question. Nous aspirons à ce qu'ils s'y reconnaissent.*

*Les données sont-elles cueillies et analysées de façon rigoureuse?* La collecte de données a été effectuée en tout respect des règles de certification éthique exigées par l'université, avec une rigueur irréprochable. Quant à l'analyse, elle s'est effectuée dans le plus grand sérieux, incluant à la fois les avantages et les inconvénients qui viennent avec le fait d'être une chercheuse active dans le monde de la formation professionnelle, renvoyant à la notion de subjectivité propre à la recherche interprétative/ qualitative décrite précédemment.

*La démarche de recherche appliquée est-elle clairement décrite?* Tous les détails pertinents à la démarche de recherche sont fournis dans le présent mémoire.

Par conséquent, nous estimons présenter une recherche sérieuse, crédible et pertinente bien qu'assurément imparfaite. Les biais potentiels seront ultérieurement traités dans le cadre de la discussion, mais voyons d'abord les détails des opérations méthodologiques.

### **3.2 Population à l'étude et échantillon**

Cette recherche s'intéresse à la motivation des enseignants en formation professionnelle, ce qui justifie que c'est cette population même qui fût interrogée dans le cadre de cette étude. Comme le phénomène de transition entre le métier d'origine et la profession enseignante a déjà été documentée et que ce n'est pas l'objet qui retient ici notre attention, seuls les enseignants et enseignantes qui pratiquent en enseignement en formation professionnelle depuis au moins 2 ans et ayant un contrat d'un minimum de 50% de tâche sont ciblés. Le choix de l'échantillon est intentionnel, c'est-à-dire qu'il doit répondre à la représentativité des personnes et à la comparaison parmi les membres qui composent l'échantillon. Plus précisément, ce type d'échantillonnage correspond à celui décrit par Lecompte et Preissle (1993, cité dans Savoie-Zajc, 2011) en ce qu'il exige une première

sélection de quelques participants au début de la recherche, et inclut une révision stratégique de cet échantillon au fur et à mesure que la recherche progresse, de façon à pouvoir consolider la théorisation en visant judicieusement de nouveaux participants pouvant procurer des apports complémentaires, et ce jusqu'à saturation des données.

Afin de brosser un portrait assez large de la situation des enseignants de la formation professionnelle, 4 commissions scolaires ont été interpellées afin de sonder leur ouverture à participer à l'étude et elles ont toutes accepté. Une fois ce consentement obtenu, les directions de centre des commissions scolaires visées ont reçu l'invitation de participation à transmettre au personnel enseignant du centre (annexe 3). Ce document résume le contexte de l'étude, les critères de sélection des candidats, le caractère confidentiel et anonyme de la recherche ainsi que les moyens à la disposition des intéressés pour entrer en contact avec la chercheuse. 3 candidats répondants aux critères se sont rapidement montrés intéressés. Pour 2 des 4 commissions scolaires, une relance par courriel a été nécessaire. Cela a permis de recruter les personnes supplémentaires, permettant une représentativité complète des commissions scolaires de la région visée correspondantes aux profils recherchés dans une optique de complémentarité.

Les enseignants retenus pour la recherche avaient le choix du lieu de rencontre. Un seul d'entre eux a demandé à ce qu'elle soit tenue à l'extérieur de son milieu de travail et sa volonté a été respectée. Les autres ont tous préféré tenir l'entrevue dans leur centre. Dans chacun de ces cas, ils se chargeaient eux-mêmes de trouver un local leur permettant de s'exprimer en toute discrétion.

Les rencontres ont toutes été précédées d'échanges téléphoniques où le contexte de la recherche était sommairement expliqué et le rappel de l'aspect volontaire était mis de l'avant. La date, l'heure et le lieu de rendez-vous était convenu en fonction des préférences des enseignants volontaires. Pour chacun, il était conseillé de réserver une

heure et demie de disponibilité afin de s'assurer d'être à l'aise dans le temps. Toutes les rencontres se sont déroulées dans le même ordre. D'abord, il fallait se reconnaître, faire connaissance officiellement et rejoindre la salle de la séance. À chaque fois, cette étape s'est déroulée dans la bonne humeur, l'accueil et l'ouverture des 2 parties. Ensuite, la chercheuse devait faire quelques vérifications : insonorité du local, fonctionnement de l'enregistreur, tests de sons, confort du participant. Une fois ces détails réglés, il y avait lecture conjointe et signature du Formulaire d'information et de consentement concernant la participation. Ce formulaire rappelle le contexte de la recherche, le caractère volontaire et confidentiel, la possibilité de retrait dans les heures suivantes advenant un changement d'idée et explique la méthode d'archivage des données. Les personnes se sont également vu remettre les coordonnées du Service d'aide aux employés de leur organisation au cas où il leur serait nécessaire d'obtenir de l'aide à la suite de leur participation à la recherche. Aucun candidat n'a émis de réserve lors de l'étape de la lecture et ont tous signé volontairement. Comme le rappelle Poupart (1997), obtenir la collaboration de l'interviewé est essentiel. Il faut donc « *le mettre le plus à l'aise possible dans la situation de l'entretien; gagner sa confiance et, enfin, faire en sorte qu'il parle spontanément et accepte de s'engager* » et ce afin qu'il soit « *consentant à l'entretien, mais également en disant ce qu'il pense en cours d'entrevue* (p.186) ».

Cela fait, les rencontres se sont déroulées en respectant les étapes d'ouverture, d'entrevue proprement dite et de clôture tel que documentées par Savoie-Zacj (2011 p.351-355). L'amorce de l'entrevue débutait avec une question sur l'historique scolaire et professionnel de la personne afin de broser un portrait de la situation de chacun. Le contexte semi-structuré permettait de couvrir tous les thèmes associés au cadre conceptuel tout en laissant aux candidats la liberté de s'exprimer ouvertement. Les enregistrements ont duré de 45 à 70 minutes, selon les personnes. Chaque échange s'est

fait dans un respect continu et se sont terminés par de chaleureux remerciements. 4 des 6 enseignants ont nommé, après avoir cessé l'enregistrement, que cette rencontre leur avait été bénéfique, qu'ils s'étaient sentis écoutés et compris. On peut présumer, comme le mentionne Poupart (1997), que cette expérience leur ait « *donné la parole et compensé leur absence ou leur manque de pouvoir dans la société* (p.179) ». Tous ont nommé avoir apprécié leur participation. Aucun n'a cherché à se désister dans les heures suivantes. Ils ont tous demandé à obtenir le lien vers le mémoire final lorsque celui-ci serait disponible et la chercheuse s'est engagée à leur fournir en temps et lieu.

### **3.3 Outil de collecte de données**

Savoie-Zajc et Karsenti (2011) font référence à l'opérationnalisation des choix méthodologiques lorsqu'il est question des moyens utilisés pour servir la méthodologie retenue pour la recherche. Ici, différentes options ont été envisagées afin d'effectuer la collecte de données : questionnaires, études de cas, entrevues individuelles, *focus group*. Bien que chacune d'elles offrait des avantages certains, notre choix s'est arrêté sur l'entretien qualitatif. Poupart (1997), offre différents arguments pour appuyer la valeur de cette décision. D'abord, sur le plan épistémologique, il mentionne que cette option permet « *une exploration en profondeur de la perspective des acteurs sociaux jugée indispensable à une juste appréhension et compréhension des conduites sociales* (p.174) ». En matière d'argument éthique et politique, il précise que « *l'entretien de type qualitatif apparaît nécessaire parce qu'il ouvrirait la porte à une compréhension et à une connaissance de l'intérieur des dilemmes et des enjeux auxquels font face les acteurs sociaux* (p.174) ». Finalement, en matière d'argument méthodologique, il précise que ce choix « *s'imposerait parmi les « outils d'information » susceptibles d'éclairer les réalités*

*sociales, mais, surtout, comme instrument privilégié d'accès à l'expérience des acteurs* (p.174) ».

Plus précisément, parmi les options d'entretien de type qualitatif, c'est sur l'entrevue semi-dirigée que nous nous sommes arrêtés, une méthode qui offrait l'opportunité, grâce à la souplesse de son cadre, de laisser libre cours au discours des participants, tout en assurant une couverture des thèmes importants. Savoie-Zajc (2009a) décrit l'entrevue semi-dirigée comme « *une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence* (p.339) ». Mayer et St-Jaques (2000) reconnaissent également la valeur de ce choix dans le cadre de recherche sur des individus dans des situation données. Ceci convient à l'idée poursuivie par notre recherche qui est de mieux comprendre l'état de la motivation des enseignants du secteur de la formation professionnelle.

### **3.4 Canevas d'entrevues**

Un canevas d'entrevues a été élaboré en fonction des thèmes retenus au cadre conceptuel (voir annexe 1). Inspiré des directives de Van Der Marren (2010), cette maquette a été construite en prenant le soin d'y retrouver les finalités recherchées, les conditions d'entretien ainsi que les thèmes à aborder. Ce canevas s'est vu légèrement modifié dans les débuts de l'étude afin de mieux répondre aux objectifs de recherche. Plus précisément, il inclut les éléments suivants : en introduction, il rappelle les principaux points de vigilance pour une amorce réussie. Il inclut également un paragraphe réitérant le caractère volontaire et confidentiel de la démarche. Pour chaque grand thème identifié,

le canevas comprend une banque de questions éventuellement utiles à alimenter la discussion, selon les échanges. Bien sûr, dans un cadre d'entretien semi-dirigé, la parole est laissée au participant. La couverture du thème et la façon de chacun de l'aborder a priorité sur les questions.

### **3.5 Entrevues tests**

Afin de vérifier l'efficacité du canevas d'entrevues, un premier entretien a été organisé afin de mettre l'outil à l'essai. Tel que mentionné précédemment quelques modifications ont été apportées afin de clarifier certaines notions. Un second entretien test a permis de valider la pertinence des ajustements apportés à l'outil de collecte de données. Une fois ces pratiques effectuées, la collecte pouvait débuter. Il est à noter que le contenu de ces deux premières entrevues n'a pas été conservé pour les fins d'analyse de recherche.

### **3.6 Analyse des données**

Une fois les entrevues transcrites en verbatim, une méthode que Savoie-Zajc (2011) qualifie de « *préférée car le chercheur rassemble tout le matériel verbal sans faire aucun tri* (p.355) », est survenue une période où les données étaient manipulées à tâtons. En quête, par la suite, de la méthode adéquate d'analyse des données, nous nous sommes appuyés sur le conseil de Van Der Marren (1996) qui dit que « *le chercheur n'a pas à avoir honte de ses orientations, de ses préférences et de ses spécialisations méthodologiques : quand il les respecte, elles indiquent sa force et balisent sa crédibilité* (p.359) ». Nous avons donc effectué plusieurs lectures, puis tenté l'expérimentation du logiciel de traitement des données NVivo, mais rien de concluant pour répondre à nos besoins très visuels. Nous avons ensuite mis au point une méthode de traitement

« maison » par thématiques de couleurs. Pour chacune des catégories traitées dans le cadre conceptuel, une couleur a été associée. Par la suite, chacun des textes a été lu et relu en surlignant les unités de sens associées aux différents thèmes dans le respect des couleurs associées. Au final, ceci permet, d'un seul coup d'œil, de voir où se retrouvent les extraits pertinents d'un thème donné dans chacun des textes. Ensuite, ces unités de sens ont été rassemblées dans un grand tableau d'observation. Ces étapes pourraient correspondre à ce que Van Der Marren (1996) qualifie de codage, tout en incluant l'examen de données. Lorsqu'est venu le moment de rédiger l'analyse, il ne suffisait plus que de transférer les unités de sens pertinentes là où elles s'inscrivaient dans le discours. Les annexes 7 et 8 présentent respectivement un portrait réduit du tableau d'analyse ainsi qu'un exemple de verbatim traité par le code de couleur, démontrant l'efficacité de la consultation visuelle de cet outil. Ce traitement des données représente une partie très importante de l'étape de l'analyse. Bien sûr, l'approfondissement de la connaissance des témoignages, la maîtrise grandissante du processus d'analyse ainsi que la compréhension toujours plus pointue des éléments du cadre conceptuel ont mené au processus itératif d'aller et venues continuels envers les données. Ceci a obligé à revisiter régulièrement les verbatims afin d'aller quérir de nouvelles unités de sens susceptibles de bonifier la compréhension des différents thèmes. Afin de ne pas perdre le fil et de conserver le tableau d'analyse comme une référence complète, ces extraits ont tous été traités selon le code de couleur et importés au tableau. Paillé et Mucchielli (2016) avancent que « *ces manipulations techniques et intellectuelles aident le chercheur dans sa volonté à faire surgir le sens* (p.15) ».

En parallèle, bien que cela n'appartienne à aucune pratique documentée à notre connaissance et que ça puisse sembler tout à fait artisanal, il nous semble important de faire mention qu'il nous a été nécessaire de traduire l'ensemble des constats en dessins



afin de s'offrir une représentation visuelle de l'analyse, et ce avant toute autre étape. Bien que cette pratique puisse être jugée de marginale, elle n'est pas pour autant banale puisque cela a fait partie intégrante de l'étape de l'analyse qui a rendu possible l'aboutissement de cette recherche. En quête de légitimité pour justifier cette méthode, nous avons trouvé un parallèle avec ce que Paillé et Mucchielli (2016) documentent à propos de l'analyse en mode écriture, qu'ils qualifient de « *démarche souveraine du chercheur* (p.192) ». Ces derniers décrivent cela comme « *un acte créateur du chercheur dont seul lui-même est redevable et possède les codes de sa réalisation* (p.193) ». Nous justifions cette étape *sine qua none* comme associée à un besoin de création intrinsèque dans un contexte aussi encadré que l'est la recherche. Ne pas en faire mention nous apparaîtrait comme incomplet et inassumé. Certains de ces dessins sont disponibles à l'annexe 9.

À présent que les informations méthodologiques ont été rassemblées et justifiées, que l'on sait sur quoi se sont appuyés les choix d'outils et d'échantillonnages, comment se sont déroulées les entrevues et comment s'est opérée techniquement (et artisanalement) l'analyse, passons au chapitre suivant qui fait état des résultats de cette étude. En revisitant les éléments du cadre conceptuel, mais également par des déterminants émergents, les pages suivantes invitent à pénétrer dans l'univers de ces enseignants de formation professionnelle qui se sont avérés très généreux en détails à propos de leur situation de travail.

## **CHAPITRE 4**

### **ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE**

Le chapitre d'analyse et interprétation des données de la recherche reprend la plupart des catégories de la motivation décrites au cadre conceptuel étayées pour chacune par des unités de sens extraites des discours des participants à l'étude. Par la suite, nous élaborons sur certains éléments émergents qui, sans figurer au cadre conceptuel, se sont avérées pertinents à la présente recherche.

#### **4.1 Des parcours différents**

La situation de travail des enseignants de la formation professionnelle diffère d'un individu à un autre. Le niveau d'étude dans le métier d'origine peut varier, allant du diplôme d'étude professionnelle jusqu'au baccalauréat. Les années d'expérience de pratique sont également très différentes d'une personne à une autre. En outre, comme il y a eu modification aux exigences à la formation pédagogique en 2003, il existe également des écarts au niveau de cette dernière.

##### **4.1.1 Études et expérience dans le métier d'origine**

En ce qui concerne les répondants à l'étude, il importe de préciser que nous cherchions à obtenir un portrait diversifié des situations des individus. Nous observons d'emblée que sur les 6 participants, 5 sont passés par le milieu collégial dans leur jeunesse, ce qui ne correspond pas à la moyenne québécoise des enseignants de la FP qui se situerait plutôt autour de 1 sur 3 selon Balleux (2006). Lors de leur insertion dans la profession enseignante, encore 5 personnes sur 6 ont dû poursuivre leur pratique dans le métier

d'origine pendant un moment. C'était d'ailleurs toujours le cas pour une des candidates qui ne possédait pas encore de tâche complète au moment de l'entrevue. Les personnes interviewées possèdent un minimum de 8 années d'exercice dans leur métier d'origine, et celui qui possède la plus grande expérience est de 16 ans. On peut donc dire que chacun a son histoire, un parcours qui lui est propre et contribue à cette grande mosaïque qui constitue le corps enseignant de la formation professionnelle au Québec.

#### **4.1.2 Bagage académique en pédagogie**

Chez les participants, seulement 2 sont en enseignement depuis suffisamment longtemps pour avoir pu se voir délivrer une autorisation permanente d'enseigner avant l'obligation du baccalauréat de 120 crédits introduit en 2003 (MELS, 2012). Toutefois, ces deux personnes sont tout de même titulaires d'un baccalauréat : l'une dans son métier d'origine, l'autre grâce au cumul de 3 certificats en sciences humaines pour lesquels son certificat en enseignement en formation professionnelle est considéré. Cette dernière a même débuté une maîtrise qu'elle n'a pas achevée.

Les 4 autres participants poursuivent actuellement les cours au baccalauréat en enseignement professionnelle. Le plus récemment inscrit en est à son 4<sup>ième</sup> cours alors qu'un des répondants prévoit terminer d'ici un an. Deux des candidats ont mentionné œuvrer à leur « bilan des acquis », un exercice qu'ils estiment ardu. À ce sujet, nous reviendrons sur les diverses perceptions des répondants à l'égard du baccalauréat ultérieurement dans l'analyse.

#### **4.1.3 Situation de travail**

Les répondants ont majoritairement mentionné avoir connu une période de rémunération « à la leçon » lors de leur arrivée dans la profession. Ce mode d'embauche, propre aux salariés ne détenant pas d'autorisation d'enseigner, ne requiert pas de présence école en dehors des heures d'enseignement attribuées à la personne et est le lot de la plupart des nouvelles recrues. Toutefois, ce n'est plus le cas pour tous les répondants. Actuellement, 5 candidats sont contractuels, c'est-à-dire que leurs contrats, qu'ils soient partiels ou complets, les lient à leur employeur et implique une part d'heures à investir dans leur centre en dehors de la tâche éducative. Le contractuel bénéficie également d'une protection syndicale puisque les contrats évalués mènent à une inscription à la liste de rappel, ce qui donne priorité d'embauche aux personnes par la suite.

#### **4.2 Les motifs à s'engager dans la profession**

Questionnés sur les motifs à s'engager dans la profession enseignante, les candidats à l'étude ont fait ressortir 3 éléments. Le premier, de nature extrinsèque, se rapporte à l'amélioration des conditions de travail. Bien que provenant de milieux différents, tous ont déjà connu les quarts de travail (jour-soir-nuits – fin de semaine), le travail éloigné en semaine ou le fait de devoir œuvrer à l'extérieur, été comme hiver. Pour eux, la semaine de 32 heures du lundi au vendredi, de jour, en plus du fait de travailler 200 jours par an, est nettement avantageux par rapport à leurs anciennes conditions de travail. Il est donc question d'améliorer leurs conditions de travail comparativement à celles qu'ils vivent : stabilité (de leur vie et de leur salaire...) conciliation travail études famille, etc. ...

*« Parce que ça faisait longtemps que j'y pensais de lâcher la forêt. Parce qu'on sait qu'en forêt, on est partis toute la semaine. (...) Améliorer mes conditions de travail. Être plus proche de mes enfants. (...) Mais c'est certain*

*que je voulais améliorer mes conditions. Pis, c'est un fait que c'est toutes que des conditions de travail en enseignement en formation professionnelle. » P3*

*« Le but, c'est que dans mon domaine, étant donné que les emplois sont plutôt précaires, saisonniers et loin, là j'avais comme frappé le jack pot, moi là en enseignement, avec les conditions de travail que j'avais dans mon milieu, c'était vraiment génial, je pouvais pas souhaiter mieux (...) Les conditions de travail, ouais. Conditions salariales, conditions de travail aussi, la stabilité, entre guillemets, ça m'avantageait, comparativement aux conditions de travail existantes dans le milieu, dans le domaine-là. » P2*

*« Eeh pourquoi aller vers l'enseignement, eeh ben de un, c'est une stabilité, stabilité de revenus de travail, je sais... ben stabilité oui pis non. Quand je sais que je travaille, c'est de la stabilité (rires). Eeeh, ouais, mais tsé, je finis de travailler à 3hrs, fait que conciliation travail famille, c'est facile. J'veis chercher mes enfants à la garderie, pis je suis présente pour eux, pis si je décide que je travaille pas une fin de semaine, pis que je suis avec eux-autres, c'est possible en étant enseignante. » P4*

*« Mais moi je me disais, c'est sûr que c'est plus payant, eeh, pis les conditions de pas de fin de semaine, pas de soir, c'est sûr que y'avait ce côté-là qui était attirant, par rapport à vraiment mon métier en tant que tel. » P5*

*« Eeh, moi j'te dirais, c'est très motivant finalement, les conditions de travail, ça c'est un GROS facteur de motivation aussi ça, les conditions de travail. Moi dans mon métier d'origine, l'été c'est ma grosse période. Dans le temps, je travaillais 50-60hrs semaines, pis l'été c'est tout le temps, c'est être sur appel pis tout, ça arrêtait pas. Mais là je dois dire qu'avoir 6 semaines de congé l'été, ça fait! » P6*

Le facteur intrinsèque les ayant menés à s'engager sur la voie de l'enseignement est aussi associé au désir de transmettre leurs connaissances. C'est ainsi que chez P1 ce désir exprime le besoin de partager ce qu'il a appris (partager le concret) dans son métier; chez P2, c'est plus un projet de jeunesse, un rêve à concrétiser ; chez P3 et P4, c'est pour une question de plaisir à enseigner et socialiser. Ainsi, bien que certains aient été attirés par les conditions de travail, ils se disent également attirés par l'enseignement en soi.

*« Ben, moi, j'ai toujours voulu transmettre mes connaissances. (...) Fait que mon engagement c'était vraiment ça, c'était vraiment de transmettre, du mieux de ma connaissance, toutes les informations que j'avais appris pis que j'étais capable de transmettre. (...), c'était du concret fait que moi c'était ça, mon engagement c'était vraiment de transmettre mes connaissances que j'avais. C'était un besoin. » (P1)*

*« Ben, moi là, depuis que je suis jeune, j'aime l'école. Fait que c'est vraiment, eeeh... quand j'étais jeune j'aurais voulu être professeur, mais dans ce temps-là, ils nous décourageaient d'enseigner parce que c'était précaire, pis bon, c'est long avant d'avoir une place en tant que tel. » P5*

*« (...) pis, pourquoi j'enseigne, ben c'est parce que c'est vraiment l'fun. » P4*

*« Ben moi, j'aime travailler avec le monde! Le monde j'aime ça. Chu sociable, ben je pense, (rires), je pense que chu sociable, pis j'aime ça travailler avec le monde. (...) L'aspect social, l'aspect que j'adore mon métier aussi. » (P6)*

Toutefois, lorsqu'il est question de leurs débuts en enseignement, tous les candidats font référence à une opportunité qui s'est présentée, se rapprochant davantage du hasard qu'à une aspiration professionnelle en soi. Ils nomment tous avoir été approchés par une connaissance (un enseignant du centre, un directeur ou un proche au fait des besoins de recrutement) et s'être risqués à postuler, sans que ce ne soit véritablement inscrit dans leur plan de carrière. Aucun n'a mentionné aspirer à devenir enseignant en formation professionnelle un jour. Cependant, un fait intéressant, les répondants ont tous été approchés par un acteur du milieu de l'enseignement : enseignant, direction, technicien informatique, superviseur de stage. Il semble qu'on ait reconnu la pertinence de leur expérience de métier, les incitant par le fait même à tenter leur chance en enseignement.

*« Pis, il s'est présenté vraiment une occasion en or. Mon conjoint travaillait ici comme technicien informatique et on m'a... mon chum m'a dit « écoute, ils demandent vraiment des gens [au centre] ». Fait que là je savais même pas que le cours [...] existait ici en région. Fait que j'ai dit « ha, ouais, je vais envoyer mon cv ». Donc, j'ai été engagée ici (...) » P1*

*« (...) à un moment donné, le directeur m'a appelé, (...) Il dit « [...], peux-tu venir me rencontrer? ». Moi, mon frère travaillait déjà icitte dans le temps. Chu venu le rencontrer, pis j'me disais « si il m'offre de l'ouvrage jusqu'aux fêtes, je l'essaye ». Pis en m'asseyant dans le bureau, il dit j'ai de l'ouvrage pour toi jusqu'au 21 décembre. » P3*

*« Pis moi quand je travaillais, c'est vraiment [l'enseignant] ici qui est venu me chercher. Il m'a vraiment appelée « j'aimerais vraiment t'avoir comme aide technique ». Pis quand j'ai fait de l'aide technique, j'ai vraiment aimé ça le milieu scolaire tout ça. À un moment donné, y'a une place qui s'est libérée, j'ai appliqué. Pis j'aime ça. » P5*

*« Fait que ça j'ai vraiment aimé ça, pis à un moment donné les superviseurs de stages qui venaient faire des tours, on m'a dit « ça te tenterait pas d'essayer la FP, on manque toujours de monde ». P6*

Lorsqu'il est question des facteurs qui retiennent les enseignants dans la profession maintenant qu'ils y sont activement impliqués, l'intérêt pour l'enseignement revient, mais ce sont les conditions de travail qui influencent d'abord leur choix de demeurer en fonction.

*« Pis, je suis venue à la conclusion que non, je ne changerais pas de travail, pis, même pour le salaire. Eeeh... je serais pas « game » de changer, même pour les conditions de travail. Eeeh... parce que eeh... c'est sur c'est des bonnes conditions. Ça, on peut pas se le cacher, pis jamais je ne retournerais à [mon ancienne profession]. » P1*

*« Oui. Crime, il faut l'avoir en tête. Garde, les fêtes s'en viennent. Quand t'es dans le privé, tu peux pas avoir une journée de congé. Quand t'es parti toute la semaine en forêt, t'as pas le droit d'être malade. J'ai été 15 ans, 16 ans à [mon ancien travail], ½ journée que j'ai été couché dans mon lit parce que j'étais trop malade. En forêt, tu peux pas avoir ça. Il y en a pas pour te remplacer. Tu veux prendre une semaine de vacances pour aller à la chasse, désolé. Fait que les conditions de travail qu'on a icitte, on trouve pas ça ailleurs. » P3*

En somme, dans le cas de ces répondants, une opportunité s'est présentée et constatant les avantages que l'enseignement procure par rapport aux conditions de travail du métier d'origine et tout en étant disposé à transmettre les connaissances de leur métier, pour des questions de plaisir de cette transmission et possiblement du prestige social de la

profession, ils ont saisi l'occasion d'entamer l'expérience de l'enseignement. Dans ce qui suit nous allons examiner l'état de cette motivation à enseigner chez les candidats à l'étude.

Chez les candidats les plus enthousiastes, on observe une appréciation générale de la fonction d'enseignant. Ils disent qu'ils y éprouvent du plaisir et qu'ils envisagent de demeurer dans ce travail jusqu'à leur retraite. Cela suppose qu'ils apprécient les interactions avec les élèves et les conditions que ce travail leur procure. On peut penser que dans ces cas, les motifs initiaux, intrinsèques et extrinsèques de leur engagement dans la profession sont satisfaits.

*« J'ai tout atteint ça. Pis quand j'opérais en forêt, j'me disais j'ai hâte d'être payé, ou ben dont j'me disais j'aimerais être payé pour ce que je sais, pas pour ce que je fais. Pis je le fais très bien ça! (...) Oui, vraiment! Pis si tu me demandes si je vais le faire encore longtemps, c'est jusqu'à ma retraite, ça c'est sûr! » P3*

*« Ha je me plais, j'adore ça, pis je commence à être à l'aise, je commence à être plus à l'aise aussi avec la matière, parce que le faire et l'enseigner, c'est pas du tout du tout la même chose. C'est pas pareil. Fait, que je commence à être à l'aise. Fait que je commence à y trouver de plus en plus de plaisir. (...) Pis moi je compte bien faire carrière là-dedans tout le reste du temps. » P6*

*« J'aime ça. J'aime même plus ça que faire mon métier à tous les jours. Je préfère enseigner à tous les jours que de faire mon propre métier à tous les jours. » P5*

Toutefois, 4 des 6 participants à la recherche ont mentionné avoir traversé des périodes de remise en question ayant ébranlé leur volonté à poursuivre l'enseignement, comme en témoignent ces citations.



*« Moi, partir le matin, pis dire eurk là, eeh... je vous dirais que depuis quelques années, ça m'arrive. » P1*

*« Fait que dernièrement il y a eu des tensions, pis là j'ai eu une démotivation. J'avais de la misère. J'aimais pas ça être ici. Pis pas à cause des élèves. À cause vraiment de la tension qui avait entre les collègues enseignants. Eeeh... mais ça s'est réglé parce qu'on s'est parlé, pis dire garde là à un moment donné, on n'a plus de fun. » P5*

Un des candidats, nouvellement de retour d'un congé de maladie lors de l'entrevue, s'est dit très démotivé. Pour lui, le changement dans les pratiques de gestions imposé par une nouvelle direction a eu raison de sa motivation. Il nomme ouvertement qu'il n'éprouve plus de satisfaction au travail.

*« Tsé, c'est avec du recul que, actuellement, je suis en train de réaliser que « est-ce que l'enseignement c'est vraiment pour moi? ». P2*

*« Par contre, peut-être que je suis rendu à la croisée des chemins, pis peut-être que regarde, je dois réaliser que peut-être la profession n'est pas faite pour moi. » P2*

*« Y'a plus de motivation au travail, non. » P2*

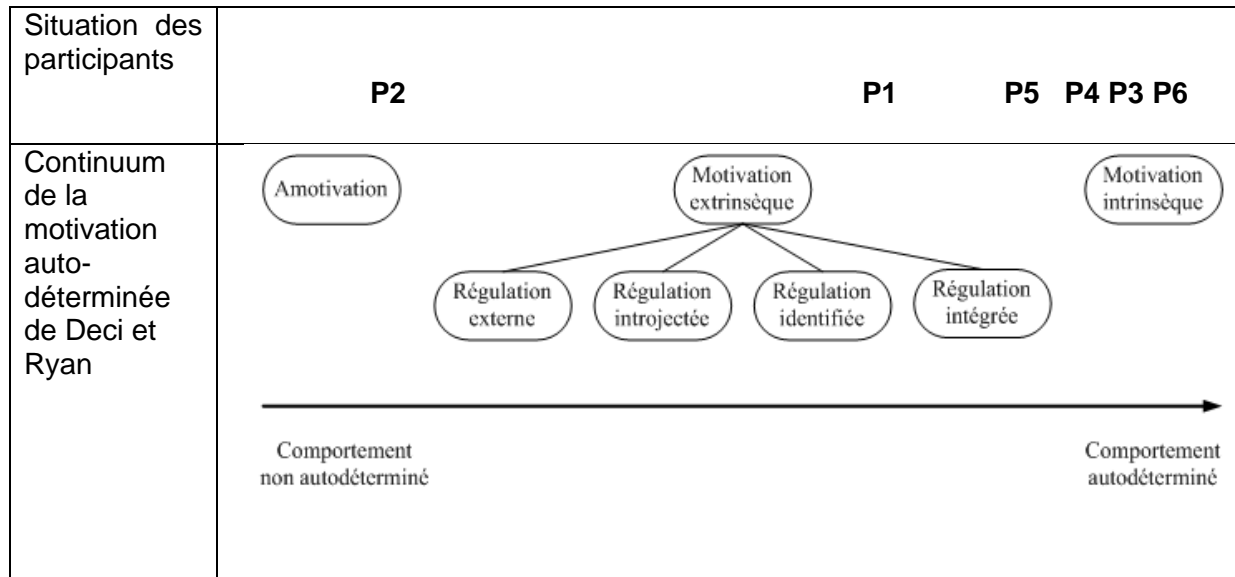
En investiguant davantage sur son cas, P2 livre beaucoup de ressenti quant à la nouvelle direction du centre où il travaille. Alors qu'il voudrait prioriser la qualité de la formation, le développement d'étudiants compétents et par conséquent, cultiver la satisfaction des entreprises en préparant une bonne relève pour le métier, il lui apparaît que la direction, elle, priorise l'optimisation financière et traite l'élève comme une source de revenus. L'intégration du temps de récupération à même les heures du programme, l'augmentation du ratio d'élève par classe, la conception de l'élève comme une entrée d'argent additionnelle sans égard à ses réelles aspirations à pratiquer le métier pour lequel il est inscrit et ses réelles capacités à obtenir son diplôme, sont autant d'éléments qu'il identifie clairement comme démotivants pour lui. Au cours du développement de la

présente analyse, les citations de P2 à cet effet seront rapportées en fonction des sections auxquelles elles se rattachent.

En somme, 5 des 6 participants à l'étude ont signifié qu'ils sont toujours très motivés à enseigner. 4 d'entre eux le sont intrinsèquement, désireux de pratiquer cette profession pour tout le reste de leur carrière. Toutefois, la motivation de P1 se situe davantage au niveau extrinsèque, au stade la régulation intégrée. Elle regarde de face ce qui la démotive, mais arrive à considérer tout ce qui lui semble aussi très avantageux, notamment les conditions de travail associées à l'enseignement en formation professionnelle. De même, au nom de ces avantages, P1 considère qu'elle ne changerait pas de métier, mais certains irritants prennent suffisamment d'importance pour exclure sa motivation de la sphère intrinsèque. Le cas P2, quant à lui, flirte dangereusement avec les limites de l'amotivation pour les raisons nommées précédemment.

En situant chacun des individus interviewés sur le continuum de la motivation de Deci et Ryan, on peut considérer que les répondants sont majoritairement intrinsèquement motivés. Le tableau qui suit permet de donner une idée approximative de la position où se situe chacun des candidats dans le continuum de la motivation.

**Figure 4.1: Situation des enseignants par rapport au continuum de la motivation auto-déterminée de Deci et Ryan.**



Voyons maintenant où se situent les participants quant à la perception qu'ils ont de l'impact de leurs propres agissements.

### 4.3 Le locus de causalité

Au chapitre 2, on fait référence à ce que Deci et Ryan (1985, 2002) ont nommé le *locus de causalité*. Ces derniers ont été inspirés par les travaux de Rotter (1954, 1966) portant sur ce que celui-ci appelait plutôt le *locus de contrôle*. En résumé, on réfère ici aux perceptions que peut avoir un individu de l'impact de ses propres agissements sur un résultat donné. Lorsqu'on parle de locus de causalité interne, la personne s'accordera une certaine responsabilité qui la mènera à être plus pro-active dans ses réussites. À l'inverse, lorsqu'on parle de locus de causalité perçue comme externe, la personne tend à se

déresponsabiliser des résultats obtenus, à l'attribuer à des éléments externes. Rappelons que la figure 2.1 du chapitre 2 propose une représentation visuelle de cette théorie. On peut y voir qu'on associe un locus de causalité interne à la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque intégrée et identifiée. En contrepartie, on associe un locus de causalité externe aux motivations extrinsèques introjectée et externe ainsi qu'à l'amotivation.

En cherchant à situer chacun des candidats selon leur locus de causalité, il s'avère qu'il soit plus évident pour certaines personnes que pour d'autres d'identifier où elles se situent par rapport à ce concept.

Pour P2, qui souffre d'une grande démotivation, il n'y a pas d'ambiguïté. On peut associer son cas au locus de causalité externe, comme en témoigne cet important extrait qui sera également repris dans d'autres catégories d'analyse :

*« J'me sentais moins valorisé d'avoir placé un élève, de l'avoir envoyé sur un entrepreneur, pis je revois l'entrepreneur qui me disais « tu m'en as envoyé vraiment un bon, chu content ». Au début ça me valorisait beaucoup, mais c'est pas moi, c'est l'élève qui fait son nom là. » P2*

Ce qu'il nomme là, c'est qu'il ne ressent plus de valorisation à recevoir une rétroaction positive de l'entreprise puisqu'il ne s'accorde pas la responsabilité de ce succès. Il estime que c'est l'élève lui-même qui a généré sa propre réussite, dont il se dissocie personnellement.

Pour ce qui est de P3, P4 et P6, on peut assez facilement les associer au locus de causalité interne. Chacun d'eux s'attribue clairement une certaine responsabilité dans la réussite de l'élève qui sera explicitée plus loin, mais cherche également à se questionner quand les choses vont moins bien. L'exemple suivant traite d'une situation où les élèves ne semblent pas comprendre les notions enseignées dans le cours de P6.

*« Pis des fois t'arrives, tu penses que la matière va super bien passer. C'est un blocage cérébral de tout le monde. Pis là tu te remets en question. Y'a des journées comme ça où des fois je m'assois à mon bureau, pis j'ai quasiment le goût de brailler. Au figuré là. Mais taboy, ça a vraiment pas ben été aujourd'hui, j'ai vraiment pas été capable, tsé de, passer ma matière. C'tu moé qui est pas bon? Pis là tu te remets toujours en question fait que... » P6*

Dans cet autre extrait, P3 fait référence à sa responsabilité personnelle dans le fait de motiver les élèves.

*« C'est peut-être nous autres... j'disais tantôt qu'y sont pas motivés mais c'est peut-être ben nous autres qui sommes le problème. (...) Tantôt je te disais qu'ils étaient pas motivés pis qu'il en manquait tout le temps la moitié. C'était peut-être ben moi le problème. J'ai pas réussi à les motiver ces jeunes là, ça se peut. » P3*

Lorsqu'on en vient à se pencher sur les discours de P1 et P5, l'identification du locus de causalité devient moins évidente. Toutefois, lorsque P5 s'exprime sur le fait de voir évoluer les élèves au cours d'une année, elle nomme qu'elle sent que l'enseignant peut faire une différence dans la vie de l'élève.

*« Pis même si c'est pas ça qu'ils font dans la vie là, on sent des fois qu'on fait une différence dans leur petit quotidien, dans leur petite vie, pis que finalement, ils s'en sortent bien pis tout ça. » P5*

En ce qui concerne le locus de causalité, on observe donc que les candidats n'en sont pas tous au même niveau. Alors que P2 se perçoit clairement en locus externe, P3, P4 et P6 démontrent quant à eux une perception de locus interne. On reviendra sur ce concept en fin d'analyse, mais d'ici là, voyons ce que nous ont livré les participants quant aux niveaux hiérarchiques de motivation.

#### 4.4 Les niveaux hiérarchiques de motivation

Le cadre conceptuel nous instruit sur les 3 niveaux hiérarchiques de motivation appartenant à la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 2002), soit les niveaux global, contextuel et situationnel, et qui se veulent indépendants du niveau de motivation. Selon le discours des répondants à ce sujet, il demeure ardu de bien les situer selon ces 3 catégories, sinon que leur motivation ne semble pas concernée par le niveau global. En effet, alors qu'on définit ce niveau comme un état général, incluant en quelque sorte une métavision du rôle de l'enseignant lui-même, il est clair que la motivation des répondants n'est pas de cet ordre. Leurs représentations du monde de l'éducation, des rouages du système, des instances de gouvernance qui y sont associées, de la conception même qu'on peut se faire d'un enseignant dans la société sont des notions floues, voire absentes de leurs préoccupations et de leur état, en tout cas au regard des propos tenus lors des entrevues.

*« Moi je suis plus centré sur moi-même et mon travail, pis c'que j'ai à faire. On dirait que j'veux pas nécessairement aller voir plus haut que ça. Ben en tout cas dans ma vision des choses, peut-être pas encore parce que là j'en ai déjà plein ma tête là. Mais non, j'ai pas de préoccupation vraiment vis-à-vis de ça. » P6*

*« Tout ça pour moi, c'est comme en arrière d'une porte qu'on tient fermée, pis on est comme dans un petit cocon ici avec notre ptite direction, pis on dirait qu'on n'a pas l'impression de travailler pour tout ce monde-là qui sont en dehors du ici maintenant, autour là. » P4*

*« Ben moi j'me dis qu'au niveau de la commission scolaire, dans ce que je vois présentement, moi j'ai pas, j'pourrais pas changer grand-chose pareil. D'la manière que ça fonctionne là. Y'a des commissaires, ça sert à rien, des commissaires à rien! (rires) » P3*

Plusieurs éléments des témoignages nous poussent à situer davantage la motivation des répondants aux niveaux contextuel et situationnel. P6 fait référence à la dimension contextuelle dans cet extrait où il exprime sa satisfaction à voir grandir et murir les élèves de sa classe en si peu de temps que 16 mois, soit la durée du cours.

*« Ça j'aime, ça j'adore ça. Justement aussi de voir comment que la personne grandit, comment tu fais grandir tes élèves en 1800 hrs. C'est pas long, c'est 14 mois icitte là, 16 mois. En 16 mois tu pars d'une personne qui connaît rien, pis tu formes quelqu'un qui est prêt à aller travailler. Ça c'est l'affaire j'aime le plus d'ailleurs. » P6*

Les propos de P1 vont dans le même sens avec cette anecdote qui concerne une élève particulièrement timide qu'elle a volontairement décidé de mettre en contact avec une cliente qui l'était tout autant, dans un contexte de stage. Elle poursuivait par-là l'intention de provoquer l'élève dans sa façon d'entrer en contact avec autrui, une dimension très importante du métier qu'elle enseigne :

*« (...) elle (l'élève) a dit « Madame, j'ai pleuré du mercredi soir au jeudi soir, parce que je me posais vraiment des questions pis, c'est vraiment ça que je veux faire ». À partir de ce moment-là l'élève a pris, eeeh, de l'expansion, pis elle s'exprime très bien, elle est pu gênée, elle est capable de demander les informations qu'elle a de besoin. Fait que, tsé pour moi là, c'était gagnant pis j'avais réussi. Fait que, tsé, c'est ça tantôt quand on parlait d'engagement, j'avais réussi (...) » P1*

Pour P4, il est évident que la dimension situationnelle, qui réfère spécifiquement à de petites séquences de la vie, à des anecdotes précises, la rejoint davantage, comme en témoigne cet extrait qui réfère à ce qu'elle aime par-dessus tout, c'est-à-dire considérer sa connaissance des élèves et anticiper leurs réactions lors de ses préparations de cours.

*« Quelque chose que j'aime vraiment, c'est quand j'ai préparé quelque chose pis que je sais qu'une élève va poser cette question-là. Tsé j'ai ciblé, j'me suis faite mon cours dans ma tête, pis qu'elle la pose sa question, pis là je pèse sur mon bouton de présentatique, pis que la page d'après, c'est sa réponse à sa question. Là même que je suis allée jusqu'à dire « voilà ta réponse », en nommant le nom de l'élève sur ma page (rires), pis que c'est très drôle, parce qu'elle l'a posée sa question. Pis de cibler quelque chose pour chacune des élèves, chacun, pour eux, c'est ça, pis ça fait rire, pis c'est le fun. » P4*

En somme, les enseignants sont susceptibles d'être associés davantage à l'un ou l'autre des 3 niveaux hiérarchiques d'intérêt. Le premier, dit global, correspondant davantage à

un état stable, au statut même de l'enseignant et ce que cela englobe comme réalité, n'apparaît pas comme étant associable aux candidats rencontrés. Le second niveau, dit contextuel, et qui réfère davantage aux sphères de la vie d'une personne, semble plus en cohérence avec certains témoignages, comme c'est le cas lorsqu'on réfère au fait qu'on aime voir progresser l'élève sur une période donnée, être témoin du développement de sa maturité et de ses compétences. Il en va de même avec le niveau situationnel, où on réfère davantage à des anecdotes qui animent spontanément la motivation des enseignants. Passons maintenant à une partie importante, celle référant aux besoins à satisfaire au travail, soit les besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance tel qu'identifiés dans la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 2002).

#### **4.5 Motivation et besoins à satisfaire**

##### **4.5.1 Autonomie**

En ce qui a trait à l'autonomie en enseignement, les personnes interviewées se sont toutes nommées satisfaites à l'égard de ce besoin. Elles se sentent libres d'employer les moyens pédagogiques de leur choix et ne ressentent pas qu'on cherche à influencer ces choix pédagogiques dans le cadre de leur travail comme enseignant. Bien que les programmes d'études imposent un cadre par rapport aux compétences à faire acquérir, chacun reconnaît qu'une fois en classe, l'enseignant dispose de toute l'autonomie souhaitée.

*« C'est pas quelque chose à laquelle, l'autonomie, on est très limité. On a place à plein d'affaires. Non. J'me sens pas limitée du tout, pis j'ai pleine autonomie dans mon travail. » P1*

*« Quand j'enseigne, y'a personne qui vient voir mon travail. Y'a personne qui me dit non, tu peux pas faire ça. » P1*



*« Eeeh, moi j'ai trouvé que j'avais beaucoup de latitude par rapport au choix de mes activités. Eeeh... par rapport à la tangente que je voulais orienter au niveau de mes cours dans l'organisation, eeeh, » P2*

*« Ha oui, ça on a une liberté assez grande. » P5*

*« Ouais, ben j'te dirais qu'on est vraiment, ben en tout cas, je sais pas pour les autres départements, mais pour nous autres, on est vraiment très, très, très autonomes dans ce qu'on fait dans nos démarches (...) » P6*

Ici-bas, P6 fait référence à la latitude en autonomie que lui offre sa direction qu'il associe directement au fait d'être heureux au travail.

*« Fait que c'est animant, ben tsé ça, de 1 ça favorise beaucoup l'autonomie, pis l'autonomie c'est quelque chose qu'on veut pousser aussi beaucoup chez les étudiants. Fait que, tsé, si chu libre un peu de faire c'que j'veux, entre guillemets, ben, ça va se refléter sur mon travail, pis j'avais être plus heureux au travail. » P6*

Toutefois, certains individus reconnaissent des limites imposées par certains éléments limitrophes à l'enseignement du métier. Dans le cas de P5, des éléments associés au métier d'origine, très règlementé et hiérarchisé, sont contraignantes et elle a longtemps ressenti le rapport professionnel du métier d'origine comme un stigmate du passé auquel elle devait se résigner. Elle nomme que pendant ses premières années en enseignement, les différents statuts d'emploi rattachés à leur ancienne réalité de travail étaient omniprésents au sein de l'équipe. Il a fallu une intervention de la direction pour rappeler qu'une fois devenus enseignants, chacun avait la même importance et qu'un enseignant ne prévalait pas sur un autre, ce qui a permis une amélioration de la situation.

*« Tsé fait que y'avait ça un petit peu qui était difficile. Des fois on se faisait un peu dire quoi faire pis comment qu'on devrait le faire. Pis c'est parce que là on parle d'enseignant à enseignant. Tu me parles pas de [la fonction que tu occupais avant à celle que j'occupais avant]. » P5*

En outre, le métier qu'elle enseigne comprend plusieurs aspects étant légiférés, qui doivent être respectés même en contexte scolaire.

*« Eeeh... c'est sûr que y'a certaines restrictions qui sont plus au niveau du métier en tant que tel. (...) C'est ce côté-là qui est moins autonome, mais c'est pas le côté enseignant ça. » P5*

Certains candidats ont nommé l'obligation à faire des cours du bac comme étant une limite à leur autonomie. Bien que certains reconnaissent l'utilité de certains cours, d'autres se montrent plus critiques. On associe l'obligation de la formation universitaire à des difficultés au niveau de la conciliation travail-famille-études et aussi à la dimension théorique de la formation. Deux participants ont nommé qu'ils jugeaient le contenu des cours comme ne concordant pas avec de leur réalité concrète de travail. Ces mêmes personnes ont nommé que le temps requis pour ces cours nuisait à leur développement professionnel dans le métier d'origine.

*« (...)ce qui me restreignait le plus au niveau de la liberté, c'était de faire le fameux bac en enseignement, où est-ce que là je me sentais obligé de là, je devais rendre des comptes, je devais faire des cours où souvent j'étais pas capable de faire le lien entre la formation et... Tsé moi le temps que je donne dans un cours, pis que chu pas capable, j'ai rien appris le lendemain ben là, j'ai de la misère à percevoir le concret de ça, y'a beaucoup d'abstrait, pis je suis obligé de faire comme si, donc moi dans ce contexte là... » P2*

*« Eeh, donc là on a l'université en plus qu'on est obligé, c'est une obligation d'aller à l'université. Moi faire quelque chose que je suis obligé ça me...j'aime pas ça. J'ai besoin d'un certain niveau de liberté. » P2*

*« Ha ça, pour moi, c'est un TRÈS gros irritant. Parce que bon, bébé à la maison, enceinte, on enseigne, eeeh, juste ça là, le train-train quotidien de la vie, on s'entend, c'est lourd. Pis là de faire un bac en enseignement, qui est long, c'est un gros bac, il est long, pis des fois, ben des fois, en tout cas, souvent, on dirait que j'y vois pas ce que ça m'apporte, vraiment, dans mon côté enseignant. » P5*

P6, qui est en mesure de saisir la pertinence des cours, se dit lui aussi contraint par l'obligation du baccalauréat.

*« Ha y'a des boutes rough. Y'a des boutes rough. J'te dirais là, avec le bac, c'est sûr j'ai pas, moi vu que j'ai une tâche pleine, même plus que pleine, que je viens de commencer dans le métier, donc les cours sont toutes à monter, eeeeh, monter les cours, faire les travaux à l'université, famille pis toute. (...) Ouais. Ça tourne tout le temps tout le temps tout le temps. Ouais. C'est ça qui est un peu plus « irritant », c'est irritant par contre je trouve que ça a sa pertinence. » P6*

En somme, tous les participants ont nommé que leur sentiment d'autonomie par rapport à l'acte d'enseigner était comblé. Les contraintes mentionnées à l'exercice de cette autonomie ne sont pas rattachées directement à l'enseignement, mais à ce qui entoure la profession : des règles associées au métier d'origine, l'obligation de faire les cours du bac, la formation continue, etc....

#### **4.5.2 Sentiment de compétence**

Interrogés sur leur sentiment de compétence au travail, les enseignants se sont tous d'abord positionnés par rapport aux compétences de leur métier d'origine, bien que la question visait essentiellement la dimension enseignante de leur pratique. D'emblée, ils se décrivent comme étant à l'aise avec une partie des compétences du programme d'étude auquel ils sont rattachés, mais la plupart se reconnaît une certaine vulnérabilité par rapport à quelques compétences du métier dont ils n'ont pas l'expérience. On mentionne toutefois l'ouverture de la direction à offrir de la formation afin de développer la polyvalence de son personnel.

*« Par contre, j'ai jamais eu besoin de le faire présentement encore là, mais faudrait que j'irais me chercher des compétences de plus pour être à jour. Le directeur icitte est ben ouvert à ça. » P3*

*« Si c'est une nouvelle compétence, non! » « Sont ouverts à nous en donner par contre (de la formation). » P5*

P6 pousse la réflexion encore plus loin : il estime que le fait d'enseigner son métier l'a rendu plus compétent encore dans ce dernier, comme si son expérience en enseignement contribuait à approfondir parallèlement sa compréhension du travail qu'il exerçait avant.

« Tsé j'veux dire le gars qui sait toute, il existe pas là. Fait que ben, j'va te dire franchement, j'ai jamais été aussi compétent que depuis que j'enseigne. » P6

Afin de les entendre à propos de leur sentiment de compétence en lien avec l'enseignement à proprement parler, il a fallu insister pour obtenir leur avis sur la question, et ce, chez tous les candidats. Plusieurs ont souligné leurs limites par rapport à certaines dimensions de leurs interventions auprès des élèves, tels les élèves en difficultés d'apprentissage et autres, en précisant que les ressources dans le monde scolaire pour leur venir en aide sont de plus en plus présentes.

*« Tsé, je sais pas moi, l'an passé j'avais un élève qui avait un trouble d'apprentissage, eeeh ... ben, j'avais des limites. J'étais pas capable d'amener certaines connaissances à cet élève-là. Fait que chui allée rencontrer des gens, j'ai posé des questions, je vais aller chercher les réponses tsé... Fait que c'est ça. Si j'ai pas la compétence pour le faire, je l'admets et je vais me chercher de l'aide. » P4*

*« (...) mais là plus ça va, plus on a des ressources extérieures : orthopédagogues, travailleur social... Pis plus ça va, plus on réfère. » P5*

*« Pis des fois t'arrives, tu penses que la matière va super bien passer. C'est un blocage cérébral de tout le monde. Pis là tu te remets en question. Y'a des journées comme ça où des fois je m'assois à mon bureau pis j'ai quasiment le goût de briller. Au figuré là. Mais taboy, ça a vraiment pas ben été aujourd'hui, j'ai vraiment pas été capable, tsé de, passer ma matière. C'tu moé qui est pas bon? Pis là tu te remets toujours en question fait que... » P6*

Le répondant P2 y est allé d'une réponse qui exprime l'état de sa démotivation par rapport à son sentiment de compétence.

*« Ok donc c'est sûr que eeeh... eeffffssss... présentement, je vis un déséquilibre, donc c'est embêtant de te dire que j'ai tout ce qu'il faut pour faire mon travail... » P2*

P2 apporte ici un élément digne d'intérêt : pour lui, se sentir compétent réfère à posséder tout ce qu'il faut pour enseigner. Il serait sans doute éclairant d'éventuellement creuser davantage afin de définir ce « tout » rendant compétent à enseigner, selon lui.

En somme, on peut dire que le sentiment de compétence de ces enseignants est partiellement satisfait. Dans le métier d'origine, ils se reconnaissent une certaine zone de confort et bien qu'ils soient conscients qu'ils ne maîtrisent pas la totalité des compétences de leur programme d'études, ils se sentent aptes à se former pour l'atteindre et soulignent l'ouverture de leur employeur à cet effet. Ce sentiment de compétence est étroitement lié à la qualité, la richesse ou la déficience de ce qu'ils ont vécu lors de leurs années de pratique dans le métier. Ils se permettent également de juger de la compétence, voire l'incompétence, de leurs pairs à partir de ce même filtre. Il serait d'ailleurs intéressant d'approfondir la question à savoir comment ils s'y prennent pour enseigner une compétence qu'ils estiment ne pas maîtriser, comme il arrive souvent dans les CFP.

Quant à la notion d'identité professionnelle enseignante, étant donné que d'emblée, tous les individus se sont prononcés sur leur métier d'origine, cela mène à s'interroger sur la notion de compétence en enseignement, voire sur la perception qu'ils peuvent en avoir. On se reconnaît comme étant limité lorsque vient le temps de traiter avec des élèves en difficultés d'apprentissage, et on s'en remet de plus en plus aux nouvelles ressources qui sont mises en place dans les centres afin d'obtenir du support. On n'en dit pas plus. Aucun candidat ne s'est exprimé au regard du référentiel des 12 compétences de la profession

d'enseignant (MELS, 2001), ce qui donne envie, à postériori, de les questionner davantage sur le sujet.

Voyons maintenant où ils se situent par rapport à leur sentiment d'appartenance.

#### 4.5.3 Sentiment d'appartenance

Lorsqu'il a été question de sentiment d'appartenance chez les enseignants interviewées, ils se sont exprimés d'abord par rapport à leur département<sup>10</sup>, puis à leur centre. Plusieurs ont fait référence à la fierté qu'ils éprouvent d'être un membre de leur CFP. Cette fierté s'exprime de plusieurs manières : P1 tire cette fierté de sa contribution à former des élèves compétents pour le marché de travail; P2 et P3 utilisent des métaphores « je l'avais tatoué dans le cœur », « j'ai le CFP tatoué sur le front » pour exprimer la portée et l'importance de cette fierté à leurs yeux; chez P4, le sentiment d'appartenance est continuellement en construction, à partir du moment même où elle était étudiante au centre.

*« Eeh, chu fière de faire partie de [mon centre], parce que je calcule que quand mes élèves terminent leur formation, j'ai vraiment mis des gens compétents sur la route (...) » P1*

*« (...) avant que je tombe, que je sorte en maladie, j'avais un très grand sentiment d'appartenance à l'organisation, à l'équipe, eeeeeeh, donc oui, j'avais beaucoup, le CFP [...], je l'avais tatoué sur le cœur, pis ça faisait partie de ma vie. J'avais une grande fierté au niveau de mon travail. » P2*

*« Le sentiment d'appartenance, moi le CFP, j'ai le CFP tatoué dans le front. » P3*

---

<sup>10</sup> Dans les CFP, on retrouve différents départements compartimentés soit par métiers enseignés, soit par secteurs. Généralement, il s'agit d'un espace physique donné où l'on retrouve les classes, laboratoires ou ateliers (ainsi que l'équipement requis) nécessaires à l'enseignement du programme ainsi que les bureaux des enseignants, souvent regroupés tous ensemble dans un même local. Lorsqu'on réfère à un secteur, il s'agit de plusieurs métiers associés à l'un ou l'autre des 21 secteurs d'activités en FP (Inforoutefpt.org, 2019). Il est courant que tous les métiers d'un secteur soient associés à un même département.

*« Pis, tsé le sentiment d'appartenance au centre, ben, tsé, il se construit déjà depuis 10 ans là. Tsé depuis le moment où moi j'ai suivi ma formation ici, ben j'me suis sentie bien ici (...) Tsé, j'ai l'impression, pis en [atelier] des fois j'ai l'impression que je suis un peu plus comme une propriétaire, une gérante de [commerce] qu'une professeure, quand on arrive en situation réelle là. Pis, je pense pas que ce soit une mauvaise chose, mais ça fait partie de la définition de mon sentiment d'appartenance pour moi. » P4*

Toutefois, lorsque vient la question de la relation avec les collègues, les candidats font preuve d'une plus grande prudence. Chacun qualifie ses relations comme étant bonnes tout en émettant quelques réserves qui se sont révélées, plus tard dans l'entrevue, comme plutôt majeures. On reconnaît l'importance de posséder, en équipe, les mêmes standards de discipline. Les candidats parlent de certains collègues comme étant des ingrédients de leur propre succès grâce à l'entraide et au soutien qu'ils peuvent leur apporter.

*« Eeeeh, ça va quand même bien. Ça a pas toujours été, peut-être que bon, encore là, ça part du métier d'origine. » P5*

*« He, ma relation avec mes collègues, TRÈS BONNE, pour la plupart. Pas pour tous, malheureusement. » P6*

*« Mais en général ça va quand même bien l'entente avec les collègues. »*

*P3*

Toutefois, les écarts quant à la perception du rôle de l'enseignant, au bagage dans le métier d'origine ainsi que les luttes pour des postes réguliers peuvent nuire au climat de travail et donc au sentiment d'appartenance.

L'une des candidates identifie clairement que ce qu'elle juge comme un manque de compétence chez ses collègues affecte son sentiment d'appartenance au centre. Elle insiste pour dire que pour elle, il s'agit d'un facteur de démotivation.

*« Où est-ce que ça me tanne le plus au niveau du sentiment d'appartenance, c'est quand j'arrive dans les milieux, pis que j'ai, mettons une chef de programme qui me dit « ha, telle élève, ça vient de chez vous ça? » Fait que là j'dis ben « Oui, m'semble j'ai déjà entendu son nom ». « Ben c'parce qui est pourri là ». Ça, ça me gêne là. » P1*

*« Tsé quand t'arrives, pis tu dis « je peux pas croire qu'elle leur a enseigné une affaire de même » quand c'est pas vrai, ça existe pas. Pis là les élèves, écoute, sont crinqués ben dur là : « mais oui elle nous l'a dit ». « Oui mais c'est pas ça ». Fait que tsé faut comme, tu veux pas, tu veux pas détruire la personne, parce que dans le fond c'est la personne, j'y en veux pas. C'est parce qu'elle est pas compétente, tsé. C'est à elle à aller chercher, si elle voit qu'est pas, ou tsé elle voit pas qu'elle l'a pas. Tsé y'a-t-il quelqu'un qui va lui dire à un moment donné, tsé. C'est pas à moi y dire ça. Mais tsé, l'élève lui part avec cette base-là, pis il s'en vient, pis il continue son cheminement. » P1*

*« De dire Tabarnouche, j'm'en va travailler, pis j'm'en va travailler avec des gens... qui sont pas nécessairement compétents. Moi j'ai ben de la misère avec ça, travailler avec des gens qui manquent de compétence. Si t'es pas bon, si tu l'sais pas, si tu le connais pas, fais le pas. Va pas devant les élèves dire des choses que tu penses connaître pis dans le fond tu connais pas. Ça prend de l'expérience sur le terrain avant de venir enseigner en formation professionnelle. » P1*

D'autres mettent en évidence ce qu'elles considèrent comme des luttes de pouvoir au sein même du centre qui nuisent au travail, et peuvent devenir un facteur externe démotivant.

*« Pis, ben dans le fond, l'autre enseignante est très appréciée du directeur pis est pro syndicat et compagnie, elle connaît vraiment ces choses-là, pis moi chu la niaiseuse là-dedans, pis ça m'intéresse pas. Pis souvent, ça va mettre des bâtons dans les roues, ou ce que j'ai dit, ce que j'ai voulu amener, ben ça va être retourné contre moi. Fait que, faut que je fasse attention à ce que je dis, à ce que je fais, parce que je la veux ma job ici là. » P4*

*« Eeeeh, j'm'en va sur une permanence, peut-être bien qu'y a un p'tit peu de de de...jalousie. » P5*



Un autre répondant réfère à l'impact des périodes de coupures dans le monde de l'éducation sur la qualité des relations au sein de son équipe de travail ainsi que sur la motivation au travail de ses membres.

*« J'dirais qu'on est dans un monde de coupure, mais ça fait 15 ans qu'on est dans un monde de coupure dans les CFP, (...) pour la partie avec les collègues, ça va bien, mais là y'en a 2 qui ont perdu leur job, v'là 2 mois. (...) Mais eeeh, pis c'est ça, [le directeur] apporte des, c'est des coupures tout le temps. C'est dur de voir ses chums partir, pis l'autre qui est assis, va peut-être ben perdre sa job, fait que la motivation... » P3*

Pour un autre, aborder les écarts de mentalité entre les différentes générations d'enseignants suscite de vives réactions.

*« (...) j'va le dire de même (bafouille), ça sortira comme ça sort : des maudites vieilles mentalités de vieux profs! Ça, ça me hum! Ça me fend... Je finirai pas ma phrase. Des vieilles mentalités que le centre de formation leur appartient. Que leurs ateliers leur appartient, que tout est à eux autres, eeehh... ». P6*

En somme, à la question faisant référence aux relations avec les collègues, chacun nomme que ça se passe bien mais à creuser le sujet, force est de constater qu'il existe plusieurs irritants de différentes natures. Il est à noter qu'une fois le micro fermé, la moitié des candidats sont revenus volontairement sur le sujet, révélant des situations très délicates qu'ils préféraient garder sous silence pendant l'entrevue.

En outre, les réponses révèlent que l'allégeance des enseignants va à leur département ainsi qu'à leur centre. Questionnés sur leur appartenance à leur commission scolaire ou au monde de l'éducation dans son ensemble, les réponses devenaient diffuses.

*« Tout ça pour moi, c'est comme en arrière d'une porte qu'on tient fermée pis on est comme dans un petit cocon ici avec notre ptite direction pis on dirait qu'on n'a pas l'impression de travailler pour toute ce monde-là qui sont en dehors du ici maintenant, autour là. » P4*

*« Fait que tsé, chu pas accroché aux commissions scolaires pis au ministère pis toute. Moi je travaille pour ma patrie, pour mon centre, c'est à moé, c'est mon centre, c'est le département, c'est mon département (...). » P6*

*« Mon CFP, oui. Ben MON cfp, notre cfp. (...) Ben moi j'me dis qu'au niveau de la commission scolaire, dans ce que je vois présentement, moi j'ai pas, j'pourrais pas changer grand-chose pareil. D'la manière que ça fonctionne là. Y'a des commissaires, ça sert à rien. » P3*

On constate donc que le besoin d'appartenance des enseignants interrogés semble, pour la plupart, comblé et que cette appartenance est symbolisée par leur CFP, voire leur département d'enseignement. On ne réfère pas naturellement à ce qui entoure les centres de formation et on se sent même détaché, voire désintéressé ou presque inconscient de ce qui se situe au-delà des murs des centres. L'équipe départementale est importante, or des tensions existent ici et là, mais le sujet est quasi tabou. On préfère faire valoir ce qui va bien dans le département et on s'y raccroche.

## 4.6 Les déterminants émergents

### 4.6.1 L'importance accordée aux rétroactions de l'entreprise ou l'élève comme produit de l'enseignement

Un élément inattendu s'est clairement dessiné au fil des entrevues menées dans le cadre de l'étude. En effet, le discours des enseignants témoigne de l'importance accordée aux liens avec l'entreprise et à la valeur qu'ils accordent aux rétroactions de ces dernières à propos de la compétence des élèves, un élément qui ne peut être attribuable qu'aux enseignants du secteur de la formation professionnelle. Les échanges à ce propos ont pu mettre en lumière le fait que plusieurs enseignants perçoivent la satisfaction de l'entreprise à l'égard des stagiaires comme le résultat d'un bon travail de leur part. Selon la majorité, il semble s'agir d'une équation : un bon élève égal un bon enseignant, et l'inverse est aussi vrai, c'est-à-dire qu'un mauvais élève est le fruit d'un mauvais enseignant, ou à tout le moins, d'un mauvais enseignement. Ainsi, les commentaires élogieux venant de l'entreprise sont reçus comme une forme de reconnaissance indirecte qui fait la fierté des enseignants. En contrepartie, des critiques négatives à l'endroit des étudiants leur indique qu'ils ont été mal formés. On s'expliquera cela par l'incompétence des collègues ou le fait que les élèves n'aient pas été sélectionnés au départ.

*« (...), c'est quand j'arrive dans les milieux, pis que j'ai mettons une chef de programme qui me dit « ha, tel élève, ça vient de chez vous ça? » Fait que là j'dis ben « Oui, m'semble j'ai déjà entendu son nom ». « Ben c'parce qui est pourri là ». Ça, ça me gêne là. » P1*

*« Pis, tsé, quand t'as un prof qui est pas compétent, pis qu'y enseigne à des élèves, pis qu'après tu t'en vas avec ces élèves-là, pis tu te dis « ha, ok, c'est telle personne qui leur a donné cette compétence-là. » Tu comprends pourquoi l'élève est si poche. » P1*

Cette même relation fait que, lorsqu'un élève performe, on souhaite faciliter son placement dans un milieu de travail de qualité qui lui convient.

P2 met en lumière cet élément tout en faisant beaucoup de place à l'élève lui-même, d'une façon toute particulière.

*« Parce que on s'entend que quelqu'un qui s'inscrit dans un cours en formation professionnelle c'est pour travailler. On veut le mettre prêt au marché du travail, puis, beeeen, le plus grand apport, le plus beau cadeau qu'on peut lui faire s'il fait ses efforts, c'est de pouvoir lui indiquer, faire des liens, trouver des contacts pour pouvoir le placer. Moi, je trouve que c'est essentiel et c'est une formule qui est gagnante au niveau de la société en général. Donc on peut récupérer des élèves, pis les faire travailler dans le domaine. On est capable de le faire, donc moi c'est là que j'accorde énormément d'importance, pis je pense c'est la base de l'enseignement là, c'est ça. » P2*

P2 estime que le fait de former de plus en plus d'élèves porte atteinte à la qualité de la formation et que par conséquent, l'élève, « le produit fini de l'enseignant », n'a plus de valeur pour les employeurs.

*« Donc ce qui fait qu'au niveau du produit fini, parce qu'il en sort, il sort beaucoup plus d'élèves, la qualité de la formation est moins grande, pis là ben qu'est-ce qu'on voit arriver, c'est que les employeurs qui passaient tout le temps par le CFP pour embaucher, ben ils ne veulent plus de nos élèves. » P2*

*« On a perdu des gros employeurs... c'est assez particulier. Dans ce contexte-là, j'veux pas que mon nom fasse, soit associé à ça. Parce qu'au niveau de mes valeurs ça me rejoint pas mais pas du tout. » P2*

L'extrait de P3 ici livre le même message que celui de P2, mais à l'inverse. Alors que P2 fait état d'un déclin de la qualité de la formation dans la dernière citation, P3 parle de la reconnaissance de plus en plus grande du DEP où il enseigne, allant même jusqu'à dire

que le cours est désormais obligatoire pour que les employeurs procèdent à des embauches dans son secteur d'activité.

*« Plus ça va, plus les compagnies le disent que la formation, c'est bon. [Une entreprise] icitte à côté, y'avait pas l'habitude de prendre les étudiants qui avaient une formation, mais là, c'est ça, il s'est rendu compte que, tabarouette, ce qu'on leur donne, ça vaut la peine, fait que... ils disent que ça vaut la peine qu'on donne c'te formation là. Ils valorisent la formation. Pis à c't' heure, de toute façon, toutes les compagnies l'obligent. » P3*

P6 s'exprime lui-aussi sur ce sujet. Son témoignage est éloquent : les élèves reconnus comme étant « bons », c'est « sa paye ». Pour P3, il s'agira de « sa deuxième paye ».

*« Pis à date, ben ce qui est le fun c'est que, depuis peu, on commence à avoir des retours de l'industrie : « heille tel gars, il est vraiment bon, il a déjà son truck pis ça fait 6 mois pis j'y ai déjà donné les clés du truck, pis il part, il va faire le service. T'as des bons gars! » Fait que tsé c'est, ça aussi, l'autre bord, oups, c'est le fun! (...) Ben ça te donne confiance aussi. Ça te prouve à quelque part que tu fais la job. Pis si tu fais la job, moé faire ma job, ben pour moi, nous autres on dit, icitte on dit tout le temps à nos étudiants c'est « on veut faire de vous autres des professionnels ». Pis si ils sortent pis qu'ils se font dire qu'ils sont bons, ils sont compétents, ben ça vient consolider c'qu'on fait, pis ils savent. On veut juste devenir plus bon, plus gros, pis donner plus. (...) Ben mets en que ça complimente! Ma paye est là. Moi ça c'est ma paye! » P6*

*« Moi ce que j'aime en enseignement c'est quand je revois un étudiant un an ou 2 après pis [...], il travaille dans le métier! C'est le fun en tabarouette. Ça, c'est ma deuxième paye. Pis je leur dis quasiment à chaque fin de cours quand on finit avec un groupe d'étudiants. J leur dis. J'ai hâte de vous revoir dans un an ou deux, c'est ma deuxième paye. Ça veut dire que la formation qu'on vous a donnée ça a valu la peine. Ça j'aime. » P3*

Dans l'extrait qui suit, P4 réfère aux élèves qu'elle a l'occasion de voir travailler dans leur milieu professionnel en tant que cliente et à ce que ça lui procure comme fierté. Elle le nomme explicitement : il y a un peu d'elle dans cela!

*« Pis ben quand je croise les élèves qui travaillent la fin de semaine, pis que je les vois [qui font un travail] incroyable, qu'ils sourient à leurs clients pis que je sens qu'il y a une approche particulière, pis que j'me dis qu'il y a un p'tit peu de moi là-dedans, ben, c'est valorisant, c'est vraiment l'fun. Fait que c'est pour ça que c'est vraiment l'fun l'enseignement. » P4*

Dans un autre ordre d'idée, cette citation de P2 fait état de l'évolution de cette représentation au fil du temps chez lui. Si au départ ça le valorisait grandement de recevoir une rétroaction de l'entreprise, il en est venu qu'à accorder le mérite à l'élève lui-même, à se détacher du succès de ce dernier. Rappelons que P2 vit une grande démotivation au travail, ce qui peut contribuer à ce détachement, ou l'inverse.

*« J'me sentais moins valorisé d'avoir placé un élève, de l'avoir envoyé sur un entrepreneur, pis je revois l'entrepreneur qui me disait « tu m'en as envoyé vraiment un bon, chu content ». Au début ça me valorisait beaucoup, mais c'est pas moi, c'est l'élève qui fait son nom là. » P2*

Les propos qu'ont tenus les personnes interviewées à ce sujet sont éloquentes : les élèves sont le produit fini de leur enseignement. Excepté pour P2 dont la réflexion tend à évoluer vers une responsabilité de l'élève envers lui-même, les autres candidats ont tous fait mention de la qualité de la performance des élèves, une fois en stage ou en emploi, révèle la qualité du travail qu'ils ont accompli comme enseignant auprès d'eux. Certains vont jusqu'à attribuer la responsabilité d'un élève non apprécié par le milieu de travail à leurs collègues qu'ils considèrent comme incompetents. On va également jusqu'à chercher à faciliter l'intégration en emploi aux élèves sérieux et travailleurs en leur offrant des contacts ou en créant des liens vers les postes les plus intéressants, comme une récompense au meilleur. C'est comme si, chez ces enseignants jadis travailleurs d'objets plus concrets, il y avait migration dudit objet de travail vers l'élève et que la rétroaction la plus valable à savoir s'ils ont eux-mêmes bien mené leur mission était celle de l'entreprise, qui valide ou non la valeur du nouveau travailleur. Rappelons que cet élément est très révélateur de la différence de réalité entre l'enseignant du secteur régulier versus celui du

professionnel tel que décrit dans le chapitre de la problématique. Il est évident que les rétroactions des entreprises ne sont pas applicables au secteur des jeunes.

Cela dit, un autre élément est à considérer parmi les déterminants émergents, venant interférer dans cette équation aux apparences évidentes, c'est-à-dire la « qualité des élèves », qui, aux yeux des candidats à l'étude, semble diminuer de plus en plus.

#### **4.6.2 La « qualité des élèves »**

Un autre facteur ayant souvent été soulevé au fil des entrevues est celui dit de la « non-sélection » des élèves. On sait que le déclin démographique au Québec (Institut de la statistique du Québec, 2019), combiné aux efforts soutenus des cégeps et universités pour recruter les étudiants ainsi que le plein emploi, ont des conséquences dans les CFP. Devant cette diminution généralisée des inscriptions, les centres qui contingentaient un ou certains de leurs programmes se sont vu dans l'obligation d'accepter tous les éventuels intéressés afin d'assurer la pérennité des cours. À cela s'ajoutent les actions pour le droit à l'éducation de certains groupes, tel les EHDA, qui exigent une forme d'adaptation de l'offre de formation, tendant à complexifier le quotidien de travail des acteurs du monde scolaire. Tout ceci a un impact évident chez les enseignants puisque tous les candidats en ont fait mention au cours des entretiens. Pour ceux ayant plus d'expérience, on fait référence à l'époque où la clientèle était sélectionnée et par conséquent plus sérieuse, selon eux.

*« Avant, [...], on formait peut-être ben 200 personnes, mais y'avait des listes d'attente. Fait qu'on était capable faire une sélection. Là il en n'a plus de sélection. Tu viens t'inscrire? Oui, on va te prendre. Fait qu'on se ramasse avec des élèves plus difficiles un peu, des jeunes qui ont un passé des fois qu'on est mieux de pas trop connaître. Fait que ça c'est plus difficile un peu*

*pour nous autres dans l'enseignement. Heu, des fois on se fait dire par les entreprises qu'il y en a qui ne sont pas compétents. » P3*

*« Donc eeeeeeh, là on est entrain de perdre notre rang numéro 1 là, dans notre programme au Québec là, parce que moi, on ne fait plus de sélection, on prend n'importe qui, on va ramasser de l'argent sur la tête des étudiants, on se fout eeh, de l'opinion des enseignants par rapport à la clientèle qu'ils veulent, donc on sait très bien qu'on a une clientèle beaucoup plus démotivée, donc démotivante aussi au niveau d'une classe. » P2*

*« Il se trouve à avoir une détérioration de la qualité, oui, parce que veut, veut pas, quand on prend n'importe quel élève qui s'inscrit, parce que c'est un domaine nous aussi où est-ce que c'est trippant, tsé j'veux dire, on a beaucoup d'étudiants qui pensent pas nécessairement en faire un métier mais qui vont là parce que, regarde ils vont aller à l'école, leurs parents vont être contents. Fait que tsé c'est pas du...c'est pas tout le temps une clientèle hyper sérieuse qu'on a. » P2*

D'autres réfèrent aux capacités cognitives et éventuellement professionnelles des élèves qui se retrouvent dans leurs classes.

*« C'est sûr que là y'a toujours des irritants là. C'est sûr que des fois faut faire avec des élèves qu'on se demande comment ça se fait qu'ils sont assis dans nos classes aussi. Qu'est-ce qu'ils font là? Y'ont pas d'affaire là. Eh, c'est sûr qu'ils feront jamais ce métier là, ça a pas de bon sens. » P5*

*« Des fois les élèves, on n'a pas toujours une clientèle qui est très, eeh, une clientèle qui est très, eeh, j'veux pas dire intelligente mais qui est très, qui a eu une scolarité élevée. Fait que c'est sûr et certain qu'on ramasse souvent des gens qui sont atteints psychologiquement là. » P1*

*« Y'en a un que c'était parce, j'va dire ce que j'y disais, « c'est parce que t'aimes pas travailler ». J'avais pas le droit d'y dire qui était vache. (rires) Paresseux en tout cas! (rires). » P3*

Alors qu'il enseignait à une cohorte qu'il jugeait particulièrement difficile à mobiliser, P3 témoigne avoir souvent nommé au groupe à quel point il le trouvait démotivant :

*« (...) ben je leur ai mentionné plusieurs fois dans l'été que « si j'avais tout le temps des groupes comme vous autres, je changerais de job ». Parce que*



*là, la motivation cet été-là, c'était pas motivant. Sont pas là.(...) . Mais oui, c'est démotivant en tabarouette. Ce groupe-là, là, v'là 2 ans, c'était vraiment là... tu les voyais débarquer de l'autobus pis, tiens, encore eux autres, c'est sûr qu'ils sont pas là. Mais c'était la première année qu'on vivait ça. » P3*

L'un d'eux va même jusqu'à nommer que cette situation interfère avec ses valeurs personnelles.

*« Mais là au niveau de la clientèle qu'on a actuellement, parce qu'on veut trop former, qu'on veut former 4 groupes, 3-4 groupes, avoye, «at large», on ouvre ça «at large», ben ça apporte son lot où est-ce qu'on a beaucoup d'élèves problématiques encore plus, on a beaucoup d'élèves qui sont moins intéressés, donc au niveau de la valorisation du métier d'enseignant, moi j'ai beaucoup de difficulté à me retrouver là-dedans, ça me rejoint beaucoup moins au niveau de mes valeurs. » P2*

Ces différents éléments, soulevés par chacun des interviewés, ramènent en fait aux capacités ainsi qu'au niveau d'intérêt des élèves. Devant des classes d'élèves peu intéressés par la formation ou présentant des difficultés d'apprentissages majeures, les enseignants ne ressentent pas l'efficience de leur enseignement, puisque plusieurs « ne savent pas ce qu'ils font là » ou encore, n'arrivent pas à comprendre ce qui leur est enseigné. L'enseignant se sent alors démuni devant son groupe et voit sa motivation minée. Ces témoignages entrent en lien avec ce qui a été exprimé quant au sentiment de compétence des enseignants précédemment et se rattachent également à certains éléments qui sont reprochés aux directions de centre, comme le décriront les prochaines lignes.

#### **4.6.3 Les relations avec la direction**

Sans avoir volontairement cherché à faire de la place à cela dans le canevas d'entrevues, un acteur de la vie de l'enseignant s'est tout de même spontanément glissé dans le discours de chacune des personnes interrogées. En effet, tous les candidats se sont

exprimés sur leur direction de centre à un moment ou un autre de l'entretien. Si on en parle tantôt comme une personne de confiance qui apporte le support attendu et contribue au bien-être de l'enseignant, la direction est aussi souvent mise à mal, considérée parfois comme déconnectée de la réalité pédagogique et plus soucieuse des intérêts financiers du centre que de quoi que ce soit d'autre. P2, qui s'est retrouvé avec une nouvelle directrice après un retour de congé maladie, est sans doute le plus critique lorsqu'il fait mention de l'impact des décisions de cette dernière sur sa situation professionnelle.

*« Quand je suis revenu (...), là y'avait une nouvelle direction en place pis une gestion très autocratique où est ce que tous les dés semblent pipés d'avance, où est-ce que des enseignants, on ne sent pas que notre opinion compte. On ne sent pas qu'on est pris en compte en tant que spécialiste de contenu dans notre domaine, on ne tient pas compte de la réalité de notre domaine. Eeeuh, donc ça a amené énormément de frustration de mon côté, eeeeeeh, de voir que des décisions qui étaient prises, moi pour le bien des élèves et pour le bien de la formation, je trouvais pas que c'était des bonnes décisions, eeeeeh. D'où encore là, ce qui a augmenté énormément mon désintérêt, c'était de voir la tournure que ça prenait pour le programme. » P2*

*« Définitivement dans mon cas moi je trouve que, eeeh, la collaboration entre la direction et l'équipe enseignante est essentielle dans un programme où est-ce qu'on est des spécialistes de contenu, pis je me rends compte que là-dedans je ne suis rendu qu'un numéro. Pis moi dans ce cas-là ça ne m'intéresse pas du tout. » P2*

*« Pis là l'affaire c'est que y'a du monde qui ont pris le bord de la direction. Elle applique le diviser pour mieux régner. Pis moi ben comme j'étais en opposition, ben elle me porte pas dans son cœur, pis ses petits soldats soumis, quand même qu'ils sont pas compétents elle s'en fout, c'est des soldats soumis... » P2*

P1, qui se dit très démotivée par le manque de compétence de ses collègues, attribue cette situation aux mauvaises décisions prises par la direction de l'époque.

*« (...) pis y'a eu des erreurs au niveau de la direction y'a quelques années. (...) Fait que là-dessus là, je pense que au point de vue direction y'a eu un manque quant à l'engagement des personnes. » P1*

Lorsque P3 s'exprime sur la situation qu'il estime avoir été la plus démotivante de sa carrière d'enseignant, il porte lui aussi le blâme vers sa nouvelle direction. Alors qu'il avait cumulé plusieurs responsabilités en périphérie du rôle d'enseignant qui lui plaisaient beaucoup, l'arrivée de ce nouveau gestionnaire est venue changer drastiquement son quotidien de travail en le ramenant au rôle pour lequel il était embauché.

*« Parce que j'avais pu à enseigner sur le terrain. J'étais responsable de projet. J'étais plus un enseignant. J'étais payé enseignant mais je faisais pu la job d'un enseignant. Pis j'aimais ça aussi toute gérer ça, pis ça allait ben. J'avais un paquet de responsabilités. (...) Ça a fait toute qu'un changement [quand le directeur] est arrivé. » P3*

P3 s'est finalement fait à cette nouvelle situation et arrive maintenant à apprécier son directeur, voire à entretenir une relation privilégiée avec lui. Toutefois, alors que son centre est actuellement amené à fusionner avec un autre et que c'est ce même directeur qui aura la responsabilité des 2 CFP, il constate l'impact de son style de gestion sur ses nouveaux collègues.

*« Sont dedans pis eeh, y'aiment pas la direction là. C'est sûr qui aiment pas [le directeur] parce que c'est un monde de coupures. Nous autres on est passé par là v'là 4 ans. Quand y'a arrivé icitte, y'a enligné ses affaires, y'a enligné sa vision pis c'est correct. » P3*

En contrepartie, d'autres extraits suggèrent des portraits plus positifs des directions de centre, présentant ces gestionnaires comme des personnes ouvertes aux idées, aux besoins de formation et à l'écoute des enseignants.

*« Quand on a des besoins on les exprime pis on se fait entendre. (silence) C'est plaisant pour ça. On a quand même une direction qui est quand même assez eeh, très eeh, très large. C'est quelqu'un d'un peu eeh, yé fin, il veut faire plaisir à tout le monde. Fait que tsé là, c'est souvent, rarement refusé nos affaires si on a un besoin x ou eeh, non. » P1*

Soulignons que les prochains énoncés réfèrent tous à une comparaison entre la direction actuelle et la précédente, faisant état d'une amélioration de la situation pour eux.

*« Ben on a changé de direction dernièrement, pis ça va tellement super bien. (...) Pis la direction qu'on a présentement, sérieusement, super gentille, encourage souvent, tsé, nous envoyer un message juste pour nous souhaiter une joyeuse St-Valentin, elle le fait. Tsé j'veux dire. (...) Vraiment là, on sent notre travail apprécié, pis on sent que on a eeeh, tsé qu'on est importants pour la direction! Pis qu'on a, pis tsé, elle collabore beaucoup avec nous autres, elle nous parle beaucoup, elle vient nous voir souvent. Ça paraît. Ça paraît, c'est plaisant. Parce que l'autre direction qui était là avant, c'était plus ou moins. Là tsé elle nous le dit « vous autres vous êtes une équipe qui est le fun, vous êtes ouverts ». Elle nous complimente souvent. » P5*

*« Ça va super bien! Mon directeur adjoint, il nous supporte dans tous nos projets, dans toutes nos décisions. (...) Pis à date il m'approuve, pis ça va bien, eeeh, ben tsé de toute façon il le dit, il veut me garder. Fait que s'il veut me garder, j'me dis que j'fais la job à quelque part (...) Pis même le directeur de centre, on a changé tout récemment, on a vu une évolution terrible avec le précédent. En tout cas moi je trouve là. Beaucoup plus proactif, beaucoup plus proche des jeunes aussi avec les réseaux sociaux, la promotion sur FB, twitter tout ça tsé. Y'é fort, fort, fort là-dessus, fait que c'est avec ça qu'on va aller chercher des jeunes. » P6*

*« Il a beaucoup, une écoute de la part des besoins des enseignants beaucoup plus aiguisée. Que le précédent directeur. L'autre ça rentrait par une oreille, ça sortait par l'autre. Il s'en foutait comme dans l'an 40. Lui il prend le temps de nous écouter, il écoute nos besoins, il pousse dans notre direction (...) » P6*

En ce qui concerne P4, qui s'exprime elle aussi au sujet de son directeur de centre, la situation est plus complexe. Ce qu'elle juge difficile, ce sont les joutes qu'elles qualifie de plus politiques, les questions d'affinités personnelles, de liens syndicaux, voire d'implication extra-scolaire avec lesquelles elle ne se sent pas à l'aise. Elle va jusqu'à nommer craindre que sa gentillesse et son dévouement au travail nuisent à son développement professionnel. Dans l'extrait qui suit, elle raconte que le fait d'être pro-

active vient, en quelque sorte, déranger l'équilibre établi entre sa direction et une collègue qui n'effectue pas d'actualisation de sa pratique enseignante.

*« Fait que ça, ça fait partie d'un obstacle que moi personnellement j'ai. Parce que je veux qu'on se mette à jour, qu'on améliore nos façons de faire, mais tout ça avec une équipe d'enseignants qui me suivent pas, qui embarquent pas dans mon bateau. Pis, ben dans le fond, l'autre enseignante est très appréciée du directeur pis est pro syndicat et compagnie, elle connaît vraiment ces choses-là, pis moi chu la niaiseuse là-dedans pis ça m'intéresse pas pis, souvent, ça va mettre des bâtons dans les roues, ou ce que j'ai dit, ce que j'ai voulu amener, ben ça va être retourné contre moi. Fait que faut que je fasse attention à ce que je dis, à ce que je fais, parce que je la veux ma job ici là. (...) Pis que là, je sais que la direction veut que ce soit elle l'année prochaine qui ait toutes les heures, tsé. (...) Ouais, c'est vraiment délicat. Fait que comment je fais pour faire ma place, pour faire en sorte que je puisse travailler ici, sans blesser personne, parce que je veux pas me battre. » P4*

Cette situation laisse sous-entendre une fragilité dans le lien de confiance avec sa direction. Alors que son dynamisme au travail et sa compétence à enseigner son métier devraient jouer en sa faveur en étant reconnus par sa direction, elle est plutôt habitée par la crainte que cela puisse lui nuire. Cela révèle le doute qu'elle peut avoir à l'endroit de son gestionnaire.

Comme tous les candidats en sont venus qu'à parler de leur direction d'une façon ou d'une autre, cela révèle l'importance de cet acteur dans la vie professionnelle de l'enseignant. Qu'il y contribue en encourageant, en disposant les bons éléments autour de l'enseignant pour faciliter son quotidien et en rendant possible la concrétisation de ses projets ou encore en imposant sa vision parfois contestée, il est évident que la direction du centre fait partie des déterminants de la motivation de l'enseignant en formation professionnelle.

Voyons maintenant un autre déterminant émergent, celui concernant les programmes d'études qui représentent le cadre et la description des compétences auxquels doivent s'en tenir les enseignants du Québec.

#### 4.6.4 Des programmes d'études en désuétude

Parmi les catégories émergentes, la désuétude des programmes d'études est apparue comme une préoccupation chez la majorité des participants sans qu'ils ne soient, encore une fois, directement questionnés sur le sujet. Ce nouvel élément est lui aussi très spécifique au secteur de la formation professionnelle, puisque directement lié à l'évolution des métiers. Devant l'importance accordée à répondre aux besoins des entreprises, les enseignants constatent l'écart entre le contenu des programmes d'études qui ne leur apparaissent pas renouvelés assez fréquemment et le rythme de progression, notamment technologique, du marché de l'emploi, et sont contrariés de ce constat. En effet, pour fournir un bon élève à l'employeur, encore faut-il pouvoir se référer à un cadre de références actuel, ciblant les compétences requises dans la pratique d'aujourd'hui, or ce n'est pas ce qui prévaut en ce moment, vu le rythme avec lequel le ministère assure la révision des programmes d'études.

*« Ben tsé [dans un département du centre], y'é vieux, j'pense qu'il est vieux de 16 ans, si c'est pas plus, fait que, tsé, les filles y travaillent fort pour pouvoir mettre à jour leurs connaissances, pis là y'ont un laboratoire hi-tech, fait que tsé le programme fit pas avec le laboratoire. » P1*

*« De toute façon, les programmes, le ministère il accuse un gros retard au niveau du programme donc nous on l'a bonifié par rapport aux besoins de l'entreprise, ce qui fait qu'on est capable d'être à la page. » P2*

*« Ils nous ont changé de programme en 2003, pis 3-4 ans après, faudrait qu'il soit révisé. Pis on est rendu aujourd'hui, pis c'est pas le cas. Pis y'en parlent pas de réviser ce programme-là. » P3*

*« Eeh, pis c'est sûr aussi que, dernièrement, on a changé de programme aussi, pis quand on voit un changement de programme qui a été fait par le ministère pis que le ministère il est pas sur place, il est pas dans les entreprises, il est pas nulle part...Oui je sais qu'il consulte, mais des fois je*

*me demande s'il consulte vraiment les bonnes personnes, eeeh, fait que là des fois on a des changements de programme, pis tu te dis Mon Dieu, le programme a comme pas très évolué. On dirait qu'il a plus régressé que d'autre chose. Les milieux, c'est sûr que des fois on a de la misère à suivre aussi, la technologie qui sort, les [entreprises] sont souvent boostées, nous autres on a de la misère à suivre. eeeh... (...) Pis je trouve que le ministère a de la misère à suivre ce qui est possible de faire à l'école versus aussi les entreprises avec les nouveaux programmes. Tsé, des fois leurs affaires, sont, on dirait sont pas sur la planète là. Pas sur la même planète que nous autres des fois je trouve. Ben là c'est sûr que là j'ai l'exemple du nouveau programme que je trouve plutôt désuet. » P5*

*« Moi le seul irritant que j'ai, c'est que le programme évolue pas assez vite. Heee, écoute, si j'enseignerais le programme tel quel, je sortirais des élèves comme en 1984. Pis ça a aucun bon sens dans le métier (...), il évolue, c'est exponentiel là. (...) C'est encore bon, mais sauf c'est la manière de les appliquer, avec les outils modernes qu'on a, il faut évoluer. Tsé je veux dire là, tu te sers pu de choses de v'là 20 ans, tu peux pu les travailler. Aujourd'hui, c'est pu à jour. » P6*

*« J'aimerais ben ça que le gouvernement révise mon programme, mais ça c'est une autre affaire. » P6*

À ce sujet, il semble que les enseignants ressentent une certaine impuissance et ils en souffrent. Rappelons l'importance qu'ils accordent à l'élève comme produit de leur enseignement. On devine par conséquent que l'obligation à s'en tenir à un programme désuet interfère avec cette volonté de former des élèves compétents, à la page, capables de travailler dans un contexte actualisé. P3 va jusqu'à nommer qu'il souhaiterait volontiers faire partie du comité de révision de son programme d'études.

*« Mais moi j'aimerais ça être sur un comité avec le ministère de l'éducation pour retravailler le programme. » P3*

Ces extraits témoignent de la préoccupation des enseignants à l'égard de l'actualisation des contenus d'enseignement et leur insatisfaction à devoir s'en tenir à des cursus désuets ne correspondant plus aux besoins de l'entreprise. Le ministère, grand responsable de la veille et de la mise à jour des programmes, accuse un sérieux retard.

Le marché du travail, quant à lui, renouvelle ses technologies et ses pratiques selon une cadence de plus en plus rapide. L'enseignant, coincé entre ces deux réalités, se voit limité par la lenteur du système tout en souhaitant pouvoir fournir aux entreprises des diplômés à la fine pointe de leurs besoins.

#### **4.6.5 Bilan des déterminants émergents**

Le regard posé sur les données recueillies l'a été à travers la lunette du cadre théorique retenu. Situer les enseignants interviewés au regard de la théorie de la motivation de Deci et Ryan (1985, 2002) et les différents concepts s'y rattachant est un exercice en soi. Ensuite, laisser apparaître des déterminants émergents, ceux qui, à travers le discours des répondants, semblent unanimement sources de préoccupations d'une façon ou d'une autre, se veut tout aussi révélateur. Les 4 grandes catégories réunies ici, soit l'élève comme produit du travail de l'enseignant, la qualité des élèves, les relations à la direction ainsi que la désuétude des programmes d'études sont apparues spontanément et de façon définie comme des déterminants concrets de la motivation des enseignants de la formation professionnelle. La section suivante suggère une interprétation visuelle de l'analyse de ces données.



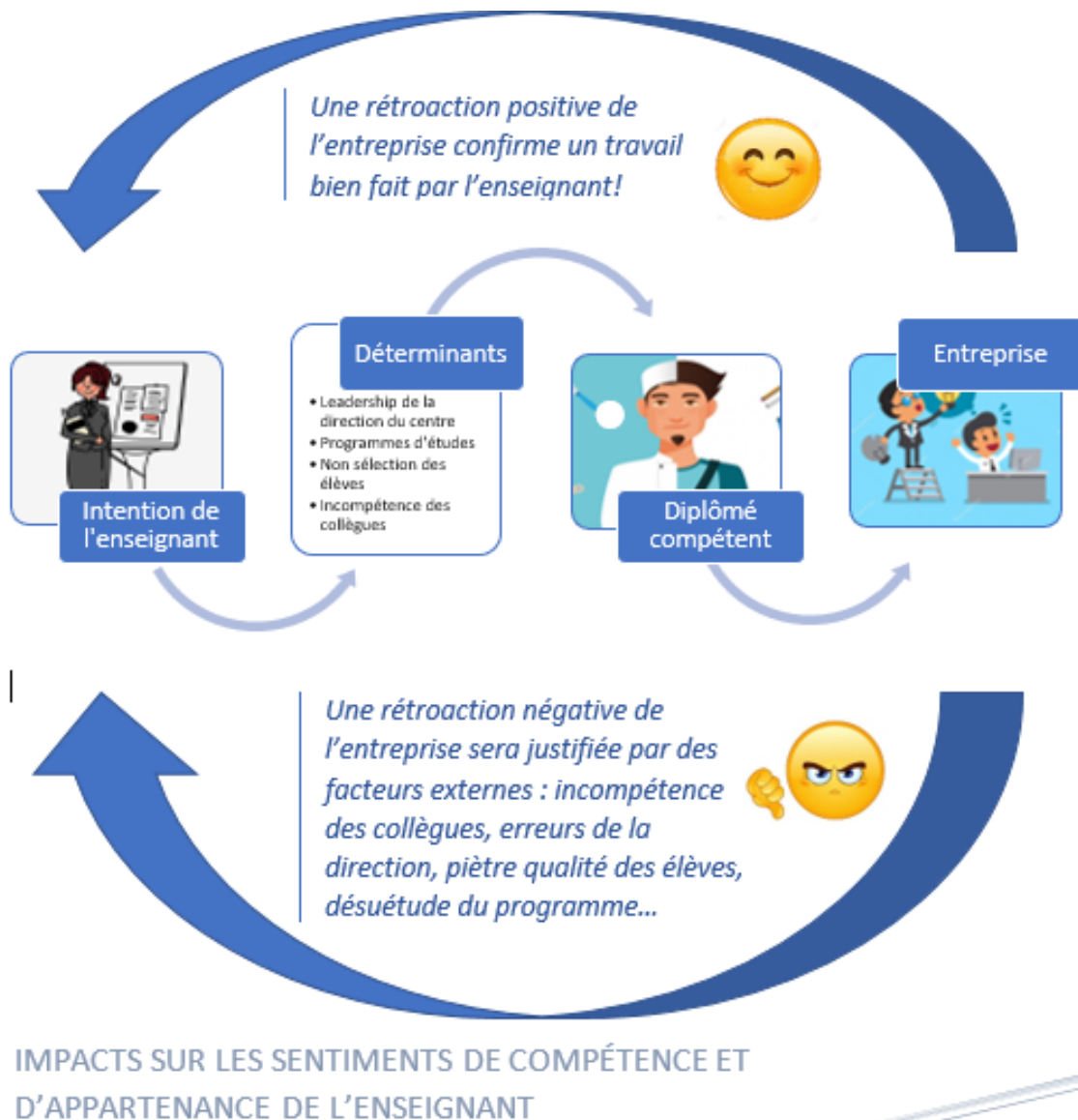
## **CHAPITRE 5**

### **DISCUSSION**

#### **5.1 Interprétation : une analyse amalgamée des déterminants émergents**

Au cours de l'analyse précédente, chacun des éléments explicités dans le cadre théorique ont été repris et utilisés comme des filtres par lesquels ont été traitées les données recueillies. Pour chacun, des unités de sens ont été extraites, permettant de comprendre où se situent les participants au regard de ces différents éléments. Ensuite, des déterminants émergents, particuliers à la réalité des enseignants au secteur professionnel, associés pour la plupart à des facteurs décrits dans le cadre de la problématique, sont définis et justifiés par d'autres extraits de témoignages. À présent, nous nous permettons une interprétation qui croise les éléments du cadre théoriques tels qu'ils sont apparus dans le cadre de la recherche, aux déterminants émergents. La figure suivante propose un visuel de cette interprétation.

**Figure 5.1 : Interprétation des déterminants émergents de la motivation des enseignants de la formation professionnelle.**



Selon cette interprétation, on part de l'idée que l'intention de l'enseignant est de fournir aux employeurs des diplômés compétents qui seront en mesure d'effectuer une pratique autonome du métier qui leur a été enseigné. L'élève est perçu ici comme le produit du

travail de l'enseignant. Toutefois, des déterminants viennent interférer dans ce processus, avec plus ou moins d'impact selon le cas. Le moyen dont dispose l'enseignant afin de savoir si l'élève est un « produit réussi » réside dans la rétroaction de l'entreprise.

Dans le cas d'un retour positif de l'employeur à propos du nouveau diplômé, l'enseignant se sent motivé puisque son sentiment de compétence est nourri. Cette rétroaction cultive également son sentiment d'appartenance à son département, à son centre. Rattaché au locus de causalité perçu comme interne (Deci et Ryan, 1985, 2002), l'enseignant cultive sa fierté à enseigner, sa motivation.

À l'inverse, lorsque l'enseignant entend des commentaires négatifs venant de l'entreprise à propos d'un élève, il entend que le « produit fini » (l'élève) est insatisfaisant, voire que son travail a été mal fait. On emploiera alors des mots aussi forts que « gêne » et « honte » pour qualifier les sentiments qui sont suscités chez l'enseignant. Lorsqu'il en est là, ce dernier cherche généralement à s'expliquer la situation par des facteurs externes à lui : c'est certainement un collègue incompetent qui lui a enseigné, lui-même embauché par une direction mal éclairée, cette même direction qui veut faire de l'argent, alors elle entre n'importe quel élève en formation, ce qui a pour impact une diminution de la qualité de la clientèle étudiante, qui manque soit d'intérêt pour le cours, soit de capacités cognitives pour devenir compétente, avec de surcroît, des programmes d'études désuets imposés par le ministère comme principal outil de référence. S'en suivra un impact négatif sur le sentiment d'appartenance de l'enseignant envers son centre et son département.

Au terme de cette analyse, il apparaît que la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 2002) s'avère particulièrement utile pour investiguer l'objet de cette recherche. En effet, en procédant dans un premier temps à l'analyse de la situation de chacun des candidats sur le continuum de la motivation et en effectuant dans un deuxième temps cette même analyse à propos du locus de causalité, les résultats se sont avérés

tout à fait cohérents, comme des morceaux de casse-têtes conçus pour s'emboîter. Le cas le plus éloquent est probablement celui de P2, en l'occurrence le plus démotivé de tous, qui, après les deux analyses, s'est avéré à la limite de l'amotivation, avec un locus de causalité perçu comme externe.

On observera que parmi les 3 sentiments essentiels à nourrir la motivation au travail tel que décrit par Deci et Ryan (1985,2002), le sentiment d'autonomie, que les répondants ont essentiellement décrit comme la liberté de recourir aux moyens pédagogiques qui leur plaisent et avoir le pouvoir de les appliquer, semble très important. En effet, outre le fait que l'enseignant doive se soumettre aux exigences ministérielles pour être autorisé à enseigner (MELS, 2012), ce que la plupart des participant perçoit comme un frein à sa liberté de pratique plutôt qu'une opportunité à faire croître ses compétences en pédagogie, le sentiment d'autonomie semble bien protégé, indemne. Précisons que les conventions collectives protègent largement l'enseignant, lui laissant entière autonomie de pratique à l'intérieur de sa classe.

## **5.2 Conséquences des résultats**

Il a été mentionné précédemment que le monde de la formation professionnelle et ses enseignants ont été secoués par les changements survenus dans le cadre de la professionnalisation des enseignants de 2003 (MELS, 2001). La modification de l'exigence concernant le certificat en enseignement en formation professionnelle pour l'imposition du baccalauréat de 120 crédits a généré une onde de choc qui retentit encore concrètement aujourd'hui et offre un portrait bancal de cet univers de travail, où les uns et les autres n'ont pas été soumis aux mêmes exigences en fonction du moment où ils ont commencé à enseigner. Parallèlement, on aspire, comme système, à faire de ces

gens de métier, des professionnels de la pédagogie mieux outillés, plus complets, capables d'une pratique réflexive (Gaudreault, 2011.) Or cette transformation n'est pas complétée et lorsque l'on ajoute à cela tous les bouleversements au sein de l'identité enseignante elle-même (Mukamurera, Balleux, 2013), on se retrouve dans un univers imprécis, en quête, indéfini. Dans cette optique, nous croyons que tout ce qui peut faire en sorte que l'enseignant puisse avoir un regard sur lui-même, savoir qu'on s'y intéresse, se comprendre un peu mieux, est un apport à la définition de son identité, si mouvante qu'elle puisse être actuellement. Hamelin (2014) conclut son mémoire en invitant à créer un réseau de recherche pour la formation professionnelle, faisant état de la confusion au sein de cet univers, notamment en ce qui a trait à la mission de la FP. Cette recherche s'est intéressée davantage à l'enseignant, mais il s'agit là d'un pas de plus dans la compréhension de ce monde complexe, méconnu, auquel très peu de chercheurs s'attardent. Nous croyons qu'il s'agit là d'une pierre de plus à l'édifice des connaissances permettant une meilleure connaissance à la fois de l'enseignant et de la formation professionnelle. Toutefois ce monde est trop vaste, la recherche trop rare et nos prétentions trop modestes pour aspirer à ce que ce mémoire ait des retombées purement concrètes. Il s'agit plutôt d'un élément de savoir, une brique parmi d'autres, mais il en faut plusieurs pour construire un édifice. Cela dit, cette recherche peut, à tout le moins, instruire quelques enseignants de FP à propos de certains déterminants de leur motivation au travail, leur faire prendre conscience qu'ils ne sont pas les seuls touchés par des facteurs tel l'élève comme produit du travail de l'enseignant, la qualité des élèves, les relations à la direction ainsi que la désuétude des programmes d'études, et que leurs besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sont légitimes.

### **5.3 Limites de la recherche**

Une multitude de facteurs peut être considérée comme limitant cette recherche. Certes, l'engagement en temps d'un tel projet, l'équilibre de vie, ou la subjectivité du chercheur, tel que décrit précédemment, sont à considérer. On voudrait toujours aller plus loin, creuser davantage, affiner l'analyse, en ajouter encore, mais le temps est là et avec lui ses contraintes. Or au-delà de ça, plusieurs éléments sont susceptibles d'influencer les résultats de l'étude.

En ce qui concerne l'échantillonnage, il va sans dire que 6 entrevues sur une population d'enseignants de FP de plus de 10 000 personnes peut être perçu comme bien peu, or la richesse des témoignages recueillis nous laisse croire qu'il aurait été possible d'aller encore bien plus loin avec ces données.

Quant aux choix méthodologiques, nous estimons toujours que l'entrevue semi-dirigée ait été le meilleur des moyens, néanmoins, l'option de croiser ces données avec celles d'un focus group aurait sans doute étoffé encore davantage les résultats.

### **5.4 Sources de biais**

Il a été mentionné et justifié précédemment qu'une recherche qualitative/interprétative ne peut être totalement objective (Savoie-Zajc, 2011). Au cours de l'enquête, le chercheur doit demeurer sensible aux biais qui peuvent teinter les résultats de sa démarche. Outre les différents rôles tenus par la chercheuse elle-même dans cet univers de la formation professionnelle, étant susceptibles d'interférer dans l'interprétation des témoignages, d'autres sources ont été identifiées comme susceptibles de teinter les résultats. Poupard (1997) regroupe les biais sous trois catégories soit les biais liés au dispositif d'enquête,

les biais associés à la relation intervieweur-interviewé et à leur situation sociale respective ainsi que les biais rattachés au contexte de l'enquête (p.193).

Parmi ces trois catégories, nous en avons identifié 2 correspondants clairement aux biais liés au dispositif d'enquête que Poupart (1997) associe autant aux manières d'interroger, aux circonstances de l'entrevue ou aux techniques d'enregistrement par exemple.

- Un message transitant par les directions

Tel que décrit au chapitre 3, les invitations à participer à la recherche devaient transiter par les directions de centre. Il est possible que certaines personnes n'aient pas pris connaissance du message, soit parce qu'ils font un usage limité des courriels, ou encore parce qu'ils sont réfractaires aux demandes particulières du destinataire qui représente la partie patronale. Ceci pourrait donc limiter également l'échantillonnage retenu.

- L'effet de l'enregistrement : une censure malgré la confidentialité

Poupart (1997) et Savoie-Zajc (2011) suggèrent tous deux d'être prévoyant autant que discret concernant les détails liés à l'enregistrement. Effectuer des tests, s'assurer d'une source d'énergie fiable et d'un espace de stockage des données suffisant, minimiser l'impact de la présence de l'appareil pendant l'entrevue figurent parmi les quelques conseils qu'ils mettent de l'avant. Concrètement, bien que les candidats aient semblés à l'aise pendant leur témoignage, pour la majorité, il y a eu un changement de ton après la fin de l'enregistrement, une fois l'entrevue officiellement clôturée. Ils devenaient plus détendus et pour 3 d'entre eux, des confidences plus éloquentes, voire troublantes, se sont révélées, notamment au sujet de collègues ou de la direction. Ces parties de discussions n'ont pas été retenues dans le cadre de la recherche, or il aurait été très intéressant, même révélateur, de pouvoir en faire usage.

Le troisième biais identifié nous apparaît davantage appartenir à la catégorie liée au contexte de l'enquête, pour laquelle Poupart (1997) donne l'exemple que les *« perceptions des enjeux que représente pour [les participants] une recherche sont susceptibles d'affecter passablement ce qu'ils peuvent dire ou ne pas dire (p.196) »*.

- Des gens motivés plus susceptibles de se porter volontaire

Dans le contexte où les personnes étaient invitées à participer à l'étude sur une base volontaire, on peut imaginer que les candidats les plus démotivés par leur travail d'enseignant n'ont possiblement pas d'intérêt à participer à un tel exercice ou peuvent se sentir inconfortables de dévoiler les motifs de leur démotivation.



## CONCLUSION

Quel est l'état de la motivation des enseignants de la formation professionnelle et plus précisément, quels sont les déterminants qui ont de l'impact sur leur décision de poursuivre dans la profession? Si l'on sait que l'enseignant de FP fait ce choix de virage professionnel dans le but d'opter pour les conditions de travail de l'enseignement, qu'il juge comme plus intéressantes que celles que lui offrait son métier d'origine, on ne doute pas non plus qu'il soit intrinsèquement attiré par le désir de transmettre ses connaissances. Par rapport au continuum de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 2002), on peut conclure que la majorité des enseignants est intrinsèquement motivée, particulièrement nourrit au niveau de son sentiment d'autonomie, qui se manifeste dans la liberté des choix pédagogiques et des projets pour lesquels elle souhaite opter. Les enseignants rencontrés entretiennent unanimement un fort sentiment de compétence au regard de leur métier d'origine, celui qu'ils ont le devoir d'enseigner, et s'ils se reconnaissent une faiblesse pour une compétence donnée, ils sont confiants envers la possibilité de l'acquérir. Quant à l'acte d'enseigner ce dit métier, il est nettement moins naturel de s'exprimer à ce sujet, de quoi se questionner sur l'étape de transition de leur identité professionnelle (Gaudreault, 2011), bien que certains de ces enseignants pratiquent depuis plusieurs années. Cela dit, œuvrer auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage les mènent à rencontrer les limites de leurs compétences de pédagogues, ce qui tend à miner leur motivation. En ce qui concerne leur sentiment d'appartenance, c'est bien à leur CFP, voire précisément à leur département, que les enseignants s'identifient fortement, et à rien d'autre.

Lorsqu'on le laisse parler librement, l'enseignant de FP décrit l'élève comme le produit de son enseignement. Il tirera la fierté de son travail à partir des rétroactions positives de la part d'entreprises qui accueillent les nouveaux diplômés. Gare, toutefois, aux retours

négatifs de ces mêmes entreprises, car elles ont un impact notable sur la motivation de ces enseignants! En effet, lorsque celles-ci s'avèrent insatisfaites des jeunes recrues, l'enseignant l'entend comme une critique susceptible d'impacter autant son sentiment de compétence (puisque l'on juge qu'il a mal fait son travail) que d'appartenance (puisque plus souvent qu'autrement, si l'élève n'est pas bon, c'est surtout dû au manque de compétence de ses collègues, voire à la direction incompetente qui l'a embauché, alors il n'est pas souhaitable d'être identifié à ces acteurs).

L'enseignant s'inquiète aussi de voir décliner ce qu'il qualifie de « qualité des élèves ». La baisse démographique généralisée, l'attrait pour les études post secondaire et la façon dont est financée la formation professionnelle sont autant de facteurs qui peuvent justifier la fragilité de la posture actuelle de la FP et fait en sorte qu'il n'y a à peu près plus de sélection de la clientèle étudiante. Les classes se retrouvent partiellement remplies d'élèves qui soit n'ont pas d'intérêt pour le métier, soit rencontrent des difficultés cognitives importantes, et ça, l'enseignant le ressent comme une pression quotidienne qui mine sa motivation en altérant une fois de plus son sentiment de compétence et d'appartenance. Il est également préoccupé par la désuétude des programmes d'études qui se veut son outil de référence. Comment transmettre une pratique actualisée d'un métier lorsque le ministère ne maintient pas le rythme de progression de l'entreprise dans l'instrumentation qu'il nous oblige à utiliser?

En somme, la motivation de l'enseignant de FP, qui évolue dans un environnement de travail très complexe, est déterminée par cette multitude de facteurs. Cela dit, tous les répondants à cette recherche sont unanimement animés par une volonté profonde, celle de préparer des gens de métier qui seront dignes du diplôme qui leur aura été reconnu, le DEP!

## BIBLIOGRAPHIE

- Anadòn, M. (2011). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation. Dans *La recherche en éducation : étapes et approches*, (3<sup>ième</sup> édition). Québec. ERPI.
- Baard P., Deci E.L., & Ryan R.M. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 34, 10, p. 2045-2068.
- Balleux, A. (2006). Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec : portrait d'un groupe particulier d'étudiants universitaires. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*. CBCA Éducation. Vol.36. No 1. Page 29-46.
- Balleux, A., Castellan, J., & Sahuc, P. (2010). Quelques parcours typiques d'entrée en enseignement professionnel en France et au Québec : croisement de perspectives. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*. Volume13, Issue1, 2010, p. 43–6.
- Baribeau, C., & Germain M. (2010). L'entretien de groupe : considérations thoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*. Vol. 29(1), 2010, p. 28-49.  
<http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html> © 2010 Association pour la recherche qualitative.
- Battistelli, A., Galletta, M., Portoghese, S., & Odoardi. C. (2013). Promoting organisational citizenship behaviors: the mediating role of intrinsic work motivation. *Le travail humain*. Vol. 76, p. 205 à 226.
- Blais, M.R., Brière, N. M., Lachance, L., Riddle A. S., & Vallerand J. (1993)., L'inventaire des motivations au travail de Blais. *Revue québécoise de psychologie*. Vol.14 No 3. p. 185-213.

- Blais, M.R., Vallerand, R.J., Brière, N.M., Pelletier G.L. Significance, structure, and gender differences in life domains of college students. *Sex Roles* 22, p.199–212 (1990).  
<https://doi.org/10.1007/BF00288192>
- CSÉ, (2012). Rapport sur les besoins de l'éducation 2010-2012 : pour une formation qualifiante chez les jeunes de moins de 20 ans, lever les obstacles à la formation professionnelle au secondaire. Gouvernement du Québec.
- D'Ascoli, Y., & Berger, J.L. (2012). Les déterminants du choix de carrière des enseignants de la formation professionnelle et leur relation aux caractéristiques sociodémographiques. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*. Vol. 15 (2), p.1-33.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York and London. Plenum press.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1991). A motivational approach to the self: integration in personality. Dans R. A. Dienstbier, *Current theory and research in motivation*. Vol. 38. p. 237–288. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The "what" and the "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination theory of behavior. *Psychological Inquiry*. Vol.11, (4), p. 227-268.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2002). Handbook of self-determination theory. USA, University of Rochester press.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., & Ryan R.M. (1991). Motivation and education: the self-determination perspective. *Educational Psychologist*. Vol. 26, 1991 - Issue 3-4
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., Schaufeli, W. B., (2001). The job demands-resources model of burnout. *The Journal of applied psychology*, Vol.86 (3), 2001, pp.499-512.

- Deschenaux, F., & Roussel, C. (2008). L'accès à la carrière enseignante en formation professionnelle au secondaire : le choix d'un espace professionnel. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*. Vol. 11 (1), p.1-16.
- Deschenaux, F., & Roussel, C. (2010). De la pratique à l'enseignement d'un métier : l'obligation de formation universitaire comme événement marquant du parcours professionnel. *Éducation et francophonie*. Vol. 38 (1). p. 92-108.
- Dolan, S.L., Gosselin, E., & Carrière, J. (2007). Psychologie du travail et comportement organisationnel, 3<sup>ième</sup> édition. Montréal, Les éditions de la Chenelière Inc.
- Eyal, O., & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*. Vol. 49 (3), p. 256-275.
- Fenouillet, F. (2012). Les théories de la motivation. Paris. Dunod.
- Gaudreault, A., (2011). L'identité professionnelle des enseignants en formation professionnelle ayant débuté à enseigner après plusieurs années d'expérience dans un métier : portrait d'un processus. (Mémoire). UQAC. Chicoutimi. Québec.
- Gilet, N., & Vallerand, R.J. (2016). Les effets de la motivation sur la performance sportive au regard de la théorie de l'autodétermination : vers une approche intra-individuelle. *Psychologie française*. Vol. 61 (4), p.257-271.
- Grenier, S., Chiocchio, F., & Beaulieu, G. (2012). Évaluation du rendement et motivation au travail : propositions de recherche pour une rétroaction sur le rendement qui favorise la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux. *Management international / International Management / Gestión Internacional*. Vol. 16 (4), p.169-179.
- Gohier, C. (2011). Le cadre théorique dans La recherche en éducation : étapes et approches, 3<sup>ième</sup> édition. Québec. ERPI.

- Hamelin, P. (2014). Réalisation du portrait global, authentique et pratique de la formation professionnelle actuelle et récente au Québec. Mémoire de maîtrise inédit. Université du Québec à Montréal. Montréal. Québec.
- Heller, H. W., Clay, R. J., & Perkins, C. M. (1992). Factors related to teacher job satisfaction. *ERS Spectrum*. 10(1), p. 20-24.
- Heller, H. W., Clay, R., & Perkins, C. (1993). The relationship between teacher job satisfaction and principal leadership style. *Journal of School Leadership*, 3(1), 74-86.
- Inforoutefpt.org, (2019). Formations professionnelles Secteurs d'activité.  
<https://www.inforoutefpt.org/progSec.aspx>
- Institut de la statistique du Québec, (2019). Le bilan démographique du Québec. Édition 2019, [En ligne], Québec, L'Institut, 180 p. [www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/population-demographie/ bilan2019.pdf].
- Karsenti, T., Collin S., Villeneuve, S., Dumouchel, G. & Roy, N. (2008). Why are new French immersion and French as a second language teachers leaving the profession? Results of a Canada-wide survey, Ottawa: Canadian Association of Immersion Teachers.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche en éducation : étapes et approches, 3<sup>ième</sup> édition. Québec. ERPI.
- Kennedy, A.T. (2010). Work motivation and job satisfaction of teachers. *Southeastern teacher education journal*. Vol 3 (1), p.101-122.
- Launis, K., & Koli, A. (2004). Le bien-être au travail en mutation chez les enseignants- une nouvelle approche guidée par la théorie culturelle et historique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 6 (2), p. 1-18.
- Leclerc, J.S., Boudrias, J.S., & Savoie, A, (2014). La santé psychologique et la performance au travail : des liens longitudinaux bidirectionnels?. *Le travail humain*. Vol. 77, p. 351- 372.

- Lévesque, S. (2011). Les indicateurs de motivation qui incitent les enseignants débutants à s'engager dans leur travail et à poursuivre leur carrière dans l'enseignement au secondaire. Mémoire. Université du Québec à Rimouski. Rimouski, Québec.
- Lison, C., & De Ketele, J.M. (2007). De la satisfaction au moral professionnel des enseignants : étude de quelques déterminants. *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. 33 (1), p. 179–207.
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology*. (P. 1297–1343). Chicago: Rand McNally.
- Loignon, K. (2006). Étude compréhensive sur le phénomène d'attrition hâtive en formation professionnelle au Québec : certains facteurs à considérer. (Mémoire). Université de Sherbrooke. Sherbrooke, Québec.
- Marx, V. (2010). Théorie de l'autodétermination en psychologie de la motivation : théorie véritablement innovatrice et totalement inédite? (Essai). Université du Québec à Trois-Rivières. Trois-Rivières, Québec.
- Maslow, A.H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, Vol.50, p. 370-396. Disponible en ligne dans « *Classics in the History of Psychology* », York University, Toronto, Ontario.
- Mayer, R., & Saint-Jacques, C. (2000). Les techniques de recherche. *L'entrevue de recherche*, chapitre 5, p. 115-133. Montréal : Gaétan Morin.
- MEES, (2015). Statistiques de l'éducation. Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire, édition 2015. Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur.

- MELS, (2012). Règlement sur les autorisations d'enseigner. Gouvernement du Québec.  
[http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/I\\_13\\_3/I13\\_3R2.HTM](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/I_13_3/I13_3R2.HTM).
- MELS, (2012). Statistiques de l'éducation : enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire, édition 2012. Gouvernement du Québec.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/statistiques\\_education\\_2012.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/statistiques_education_2012.pdf)
- MELS, (2010). La formation professionnelle et technique – un aperçu. Version 2010. Gouvernement du Québec.  
<http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/la-formation-professionnelle-et-technique-au-quebec-un-apercu-version-2010/>
- MELS, (2005). Regard sur la formation professionnelle : une enquête auprès d'élèves du 2<sup>ième</sup> cycle du secondaire. Gouvernement du Québec.
- MELS-DGRT, (2012). Document consolidé concernant certaines conditions de travail des cadres des commissions scolaires et du comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. LIP. Gouvernement du Québec.
- MEQ, (2001). La formation à l'enseignement : Les orientations. Les compétences professionnelles. Québec : Gouvernement du Québec
- MEQ, (1994). La profession d'enseignante et d'enseignant en formation professionnelle. Rapport d'analyse de situation de travail. Québec : Gouvernement du Québec.
- MEQ, (1995) Groupe de travail sur la relance de la formation professionnelle des jeunes au secondaire et de la formation technique. La formation professionnelle chez les jeunes: un défi à relever. Québec : Gouvernement du Québec, 71 pages



- Montgomery, C., Morin, Y., & Demers, S. (2010). Le stress, les stratégies d'adaptation, le locus de contrôle et l'épuisement professionnel chez les professeurs universitaires francophones. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, Vol. 40 (1), p. 69-99.
- Mukamurera, J., & Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation : le cas du Québec. *Recherche et formation*, Vol. 74, p. 57-70.
- Paillé, P. (2011). Les conditions de l'analyse qualitative, *SociologieS* [En ligne], La recherche en actes, Champs de recherche et enjeux de terrain, mis en ligne le 06 juillet 2011, consulté le 18 décembre 2017. URL : <http://journals.openedition.org/sociologies/3557>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales, 4<sup>ième</sup> édition. Malakoff. Armand Colin.
- Paquet, Y. (2009). Psychologie du contrôle : Théories et applications. Bruxelles. De Boeck.
- Paquet, Y., Lavigne G., & Vallerand J. (2012). Validation d'une échelle courte et multidimensionnelle de locus de contrôle spécifique au travail. *Canadian Journal of Behavioral science / Revue canadienne des sciences du comportement*, Vol.46. (1), 60-65.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif: considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Montréal : Gaétan Morin.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General & Applied*, Vol. 80, 1-28.
- Sappa, V., Boldrini, E., & Barabasch, A. (2018). Teachers' resilience in Vocational education and training (VET). *Handbook of Vocational Education and Training: Developments in the Changing World of Work*, ISBN 9783319497891, pages. 1-18.

- Sarazin, P., Pelletier, L., Deci, E., & Ryan, R. (2011). Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie : les apports de la théorie de l'autodétermination. *Traité de psychologie*. Chapitre 13. Researchgate.net.
- Savoie-Zajc, L. (2009a). Pédagogie et méthodes qualitatives. Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales : de la problématisation à la collecte de données*. (5<sup>ième</sup> édition, p.337-360). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Sekhar, C., Patwardan, M., & Singh R.K. (2013). A literature review on motivation. *Global Business Perspectives*. December 2013, Vol. 1, (4), p. 471–487.
- Sénécal, C., Austin Fernet, S., & Fernet, C. (2006). La psychologie sociale appliquée : contributions aux secteurs de la santé, de la justice et du travail dans *Les fondements de la psychologie sociale*, 2<sup>ième</sup> édition. Québec. Chenelière éducation.
- Sima, M.N., Desrumaux, P., & Boudrias, J.S. (2013). Bien-être psychologique et motivation autodéterminée chez les enseignants. *Les cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, Vol.1 (97) p. 69-87. Éd.de l'Université de Liège.
- Tardif, M. (2013). La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle: une histoire cousue de fils rouges: précarité, injustice et déclin de l'école publique. Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. (2001). Quelques indicateurs de l'attrition des nouveaux enseignants de la formation professionnelle au Québec. Dans Beauchesne, A., Martineau, S. et Tardif, M. *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement* (pp. 131-141). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels. Québec : Les presses de l'université Laval. Bruxelles : de Boeck.

- Thibodeau, S., Dussault, M., Frenette, É., & Royer, N. (2011). Solitude professionnelle d'enseignants du secondaire : relation avec le leadership du directeur d'école et leurs croyances d'auto-efficacité sociale. *Revue canadienne de l'éducation*. Vol.34 (4), p.177-199.
- Thomas, K. A. (2010). Work motivation and job satisfaction of teachers. *Southeastern Teacher Education Journal*. 2010, Vol. 3 (1), p. 101-122.
- Vallée, B., & François, P-H. (2004). Pour un autre regard sur la motivation autodéterminée. *Revue Carrierologie*, Vol. 11, p.4-11.
- Vallerand, J.C. (2006). Les fondements de la psychologie sociale, 2<sup>ième</sup> édition. Québec. Chenelière éducation.
- Vallerand, J.C., & Lalande, D.R. (2011). The MPIC Model: The Perspective of the Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. *Psychological Inquiry*, Vol. 22, p. 45-51.
- Vallerand, J.C., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Brière, N.M., Sénécal C.B., & Vallières E.F. (1992). The academic motivation scale: a mesure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational et psychological measurement*, Vol. 52 (4), p. 1003-1017.
- Vallerand J.C., Pelletier L.G., & Koestner, R. (2008). Reflections on self-determination theory. *Canadian Psychology/ Psychologie Canadienne*, Vol. 49 (3), p.257-262.
- Vallerand, R. J., & Ratelle, C. F. (2002). *Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model*. Dans E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (p. 37–63). University of Rochester Press.
- Vallerand, R. J., & Thill, E. A. (1993). Introduction à la psychologie de la motivation. Vigot.
- Van Der Maren, J.M. (2010). La maquette d'un entretien. Son importance dans le bon déroulement de l'entretien et dans la collecte de données de qualité. *Revue Recherche qualitative*, Vol. 29 p. 129-139.

Van der Maren, J.M. (1996). Méthodes de recherche pour l'éducation. (2e édition).

Montréal/Bruxelles

Willis, P. (1978). L'école des ouvriers. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. Vol. 24 p. 50-61.

Zirkle, C. (2019). Vocational Teacher Preparation: The United States. In: McGrath S., Mulder M., Papier J., Suart R. (eds) *Handbook of Vocational Education and Training*. Suisse. Springer International publishing.

## ANNEXE1 : CANEVAS D'ENTRETIEN

### Entretiens semi-dirigés menés par Shany Tremblay

Maîtrise en éducation – Université du Québec à Chicoutimi

Période : Août 2016 à juin 2017

Sujets : Enseignants en formation professionnelle en exercice

- **Lieu physique préparé. (confirmation préalable du rdv)**
- **Accueil courtois du participant, assurer son aisance.**
- **Signature du formulaire de consentement.**
- **Rappel de l'enregistrement audio.**
- **Rappel de la durée de l'entrevue.**
- **Rappel du sujet de la recherche et des raisons de la participation, du caractère volontaire et confidentiel, de la possibilité de se soustraire de l'étude n'importe quand, et de l'importance de sa participation.**

#### Rappel en introduction

D'abord, merci beaucoup d'accepter de participer à cette étude. L'entrevue va débiter bientôt.

Il s'agit d'un entretien semi-dirigé, c'est-à-dire que j'ai un cadre qui inclut certains thèmes à couvrir, mais que vous disposez d'une très grande liberté dans vos réponses et qu'en tant qu'interviewer, je vais vous suivre là où vous désirez m'amener, tout en demeurant dans le sujet qui est celui de votre motivation au travail comme enseignant(e) en formation professionnelle. Si pendant l'entrevue, il vous arrivait de ressentir un malaise ou un besoin particulier, sentez-vous très à l'aise de m'en faire part afin qu'on puisse ajuster la situation.

Pendant l'entrevue, je devrai faire l'effort de ne pas vous induire des réponses, et il pourrait arriver que vous interprétiez cela comme un désintérêt ou un jugement de ma part. Sachez que le but que je poursuis est de dresser un portrait le plus réel possible de la situation de la motivation des enseignants de la formation professionnelle, alors je tiens à vous laisser vous exprimer sur votre situation sans vous suggérer aucune réponse, de sorte qu'elle demeure la vôtre. Toutes les données recueillies ainsi que votre identité demeureront absolument confidentielles.

Ça vous va? \_\_\_\_ Alors on débute!

Thèmes à interroger	Banque de questions à utiliser selon les réponses	Notes
<b>Introduction : données générales</b>	Pouvez-vous me présenter rapidement votre parcours scolaire et professionnel? (études antérieures, années dans le métier d'origine, ancienneté en enseignement, tâche, etc.)	

<b>Motifs d'engagement dans la profession</b>	<p>Au départ, quand vous avez commencé à enseigner, quels étaient les buts de votre engagement?</p> <p>Diriez-vous qu'en général, vous avez atteint ces buts?</p> <p>Est-ce que ces buts sont toujours les mêmes aujourd'hui?</p> <p>Etc.</p>	
<b>Satisfaction des besoins au travail</b>		
Sentiment d'autonomie	<p>Diriez-vous que vous disposez d'une grande marge de manœuvre en général dans votre travail?</p> <p>Vous sentez-vous libre à l'intérieur de vos fonctions?</p> <p>Estimez-vous que vous faites face à des obstacles? Lesquels? De quelle nature?</p> <p>Etc.</p>	
Sentiment de compétence	<p>Sentez-vous que vous avez tout ce qu'il faut pour bien faire votre travail?</p> <p>Est-ce qu'il vous arrive parfois de vous sentir démuni devant les tâches que vous devez réaliser? (explicitier)</p>	
Sentiment d'appartenance	<p>Comment qualifiez-vous vos relations avec vos collègues?</p> <p>Avez-vous des attentes par rapport à vos collègues – à votre organisation (centre – CS- ...)? Si oui, lesquelles?</p> <p>Estimez-vous que vous êtes un membre bien intégré à votre équipe départementale?</p> <p>Êtes-vous actif dans la vie de votre centre?</p>	
<b>Niveaux hiérarchique d'intérêt</b>	<p>Si l'on considère le centre dans sa globalité (Mels, CS, direction, élèves, entreprise...), diriez-vous qu'il y a des éléments de votre travail qui attirent davantage votre attention et lesquels?</p>	

	<p>Pourriez-vous nommer ce que vous appréciez particulièrement dans votre travail comme enseignant? (autre question de relance selon les réponses)</p> <p>Des exemples ou anecdotes de choses appréciées ou non appréciées comme enseignants.</p> <p>Lister en vrac des appréciations et inverse.</p>	
<b>Style de motivation</b>	<p>Comment qualifiez-vous votre travail auprès de vos élèves? (spécifier que je n'attends pas une description de ce qu'est un prof mais bien comment ils sont comme prof eux)</p> <p>(beaucoup de balises – beaucoup de liberté)</p> <p>Les élèves disposent-ils de liberté?</p> <p>Comment qualifiez-vous la participation des élèves pendant les cours?</p> <p>Comment est le climat de classe?</p>	
	<p>Vous considérez-vous comme une personne motivée au travail?</p> <p>Vous considérez-vous comme un enseignant motivant?</p> <p>Y a-t-il des éléments que vous identifiez comme particulièrement motivants ou démotivants dans votre quotidien?</p>	
<p>Avez-vous quelque chose à ajouter par rapport à cette discussion?</p> <p>Croyez-vous avoir fait le tour du sujet?</p> <p>Clôture de l'entrevue. Remerciements! Laisser des coordonnées en cas de questions éventuelles.</p>		

NB. Ces questions sont listées à titre indicatif seulement, afin de guider l'intervieweuse pendant l'entretien. Comme il s'agit d'une entrevue semi-dirigée, ce sont davantage les réponses des participants qui orienteront la discussion que les questions principales. Ce sont d'abord et avant tout les thèmes à couvrir qui importent.

## ANNEXE 2 : APPROBATION ÉTHIQUE



Comité d'éthique de la recherche  
Université du Québec à Chicoutimi

### APPROBATION ÉTHIQUE

Dans le cadre de l'Énoncé de politique des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains 2 (2014) et conformément au mandat qui lui a été confié par la résolution CAD-7165 du Conseil d'administration de l'Université du Québec à Chicoutimi, approuvant la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'UQAC, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Chicoutimi, à l'unanimité, délivre la présente approbation éthique puisque le projet de recherche mentionné ci-dessous rencontre les exigences en matière éthique et remplit les conditions d'approbation dudit Comité.

De plus, les membres jugent que ce projet rencontre les critères d'une recherche à risque minimal.

Responsable(s) du projet de recherche :	Makane Khary Tremblay, Étudiant Maîtrise en éducation, UQAC
Direction de recherche :	Monsieur Vincent Zambelli, Professeur Département des sciences de l'éducation, UQAC
Projet de recherche intitulé :	Les déterminants de la motivation au travail : le cas des enseignants en formation professionnelle
No référence du certificat :	602.529.07
Financement :	N/A

La présente est valide jusqu'au 31 octobre 2017.

Rapport de statut amendé pour le 30 septembre 2017 (rapport final).

N.B. le rapport de statut est disponible à partir du lien suivant : <http://cerc.chicoutimi.uqac.ca/certificat-de-statut/>

Date d'émission initiale de l'approbation : 1 octobre 2016  
Date(s) de renouvellement de l'approbation :

Nicole Bouchard  
Professeure et présidente

Université du Québec à Chicoutimi • 555, boulevard de l'Université • Chicoutimi (Québec) G7H 2B1 CANADA





### ANNEXE 3 : DEMANDE D'AUTORISATION AUX DIRECTIONS DE CENTRE

---

Demande d'autorisation à interviewer des enseignants  
Maîtrise en éducation : Université du Québec à Chicoutimi

---

Madame, Monsieur,  
Directeur(trice) ou directeur(trice) adjoint(e),

Mon nom est Shany Tremblay et je suis actuellement étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi. Dans le cadre de ma recherche qui s'intitule « Les déterminants de la motivation au travail : le cas des enseignants de la formation professionnelle », je souhaite effectuer un portrait de l'état de la motivation des enseignants de ce secteur aux particularités uniques que vous connaissez sans doute bien.

Par la présente, je vous demande donc si vous me permettez de recruter des enseignants en fonction parmi ceux qui œuvrent au sein de votre organisation afin de pouvoir les interroger sur leurs motivations à enseigner en formation professionnelle. Sachez d'abord que cette participation, qui s'effectue sur une base volontaire, sera confidentielle et toutes les informations concernant les centres et les départements des participants seront anonymes. Au terme de la recherche, il ne sera donc pas possible d'associer votre organisation aux résultats de la recherche. Concrètement, la participation à l'étude se résume à une rencontre par enseignant qui devrait durer environ une heure chacune.

La participation d'enseignants est indispensable à la réalisation de cette recherche et bien qu'elle n'offre aucun avantage matériel ou pécuniaire pour eux, c'est une meilleure connaissance des enseignants eux-mêmes qui est visée par cette démarche.

Si vous acceptez que des membres de votre organisation contribuent à ma recherche, je vous demande de me répondre par courriel après quoi je vous fournirai une lettre à faire suivre à vos enseignants afin de leur expliquer les grandes lignes de mon étude en plus de mes coordonnées pour qu'ils puissent me rejoindre. L'objectif est de ne pas dépasser 2 enseignants d'un même centre (différentes commissions scolaires et centres seront impliqués) afin d'être en mesure de dresser un portrait plus général et non celui d'une situation particulière qui pourrait survenir dans un centre donné.

Je suis impatiente de recevoir votre autorisation et soyez assuré que la confidentialité sera respectée concernant votre organisation et ses enseignants. Pour toute question au sujet de la recherche, n'hésitez pas à me contacter en utilisant les coordonnées en bas de page.

Je vous remercie et vous offre, en attendant, mes salutations les plus distinguées,

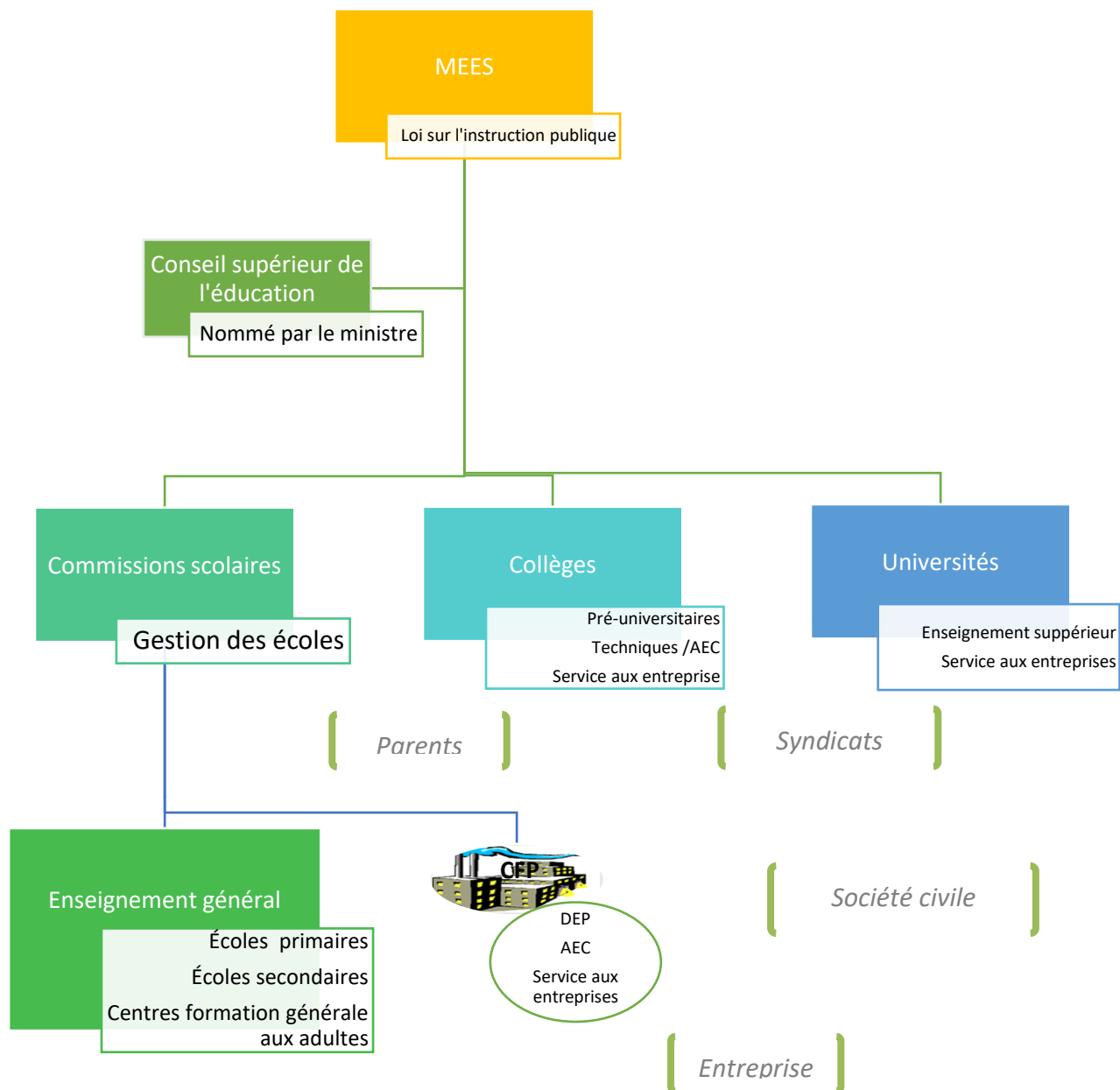


Shany Tremblay  
Étudiante à la maîtrise  
Université du Québec à Chicoutimi

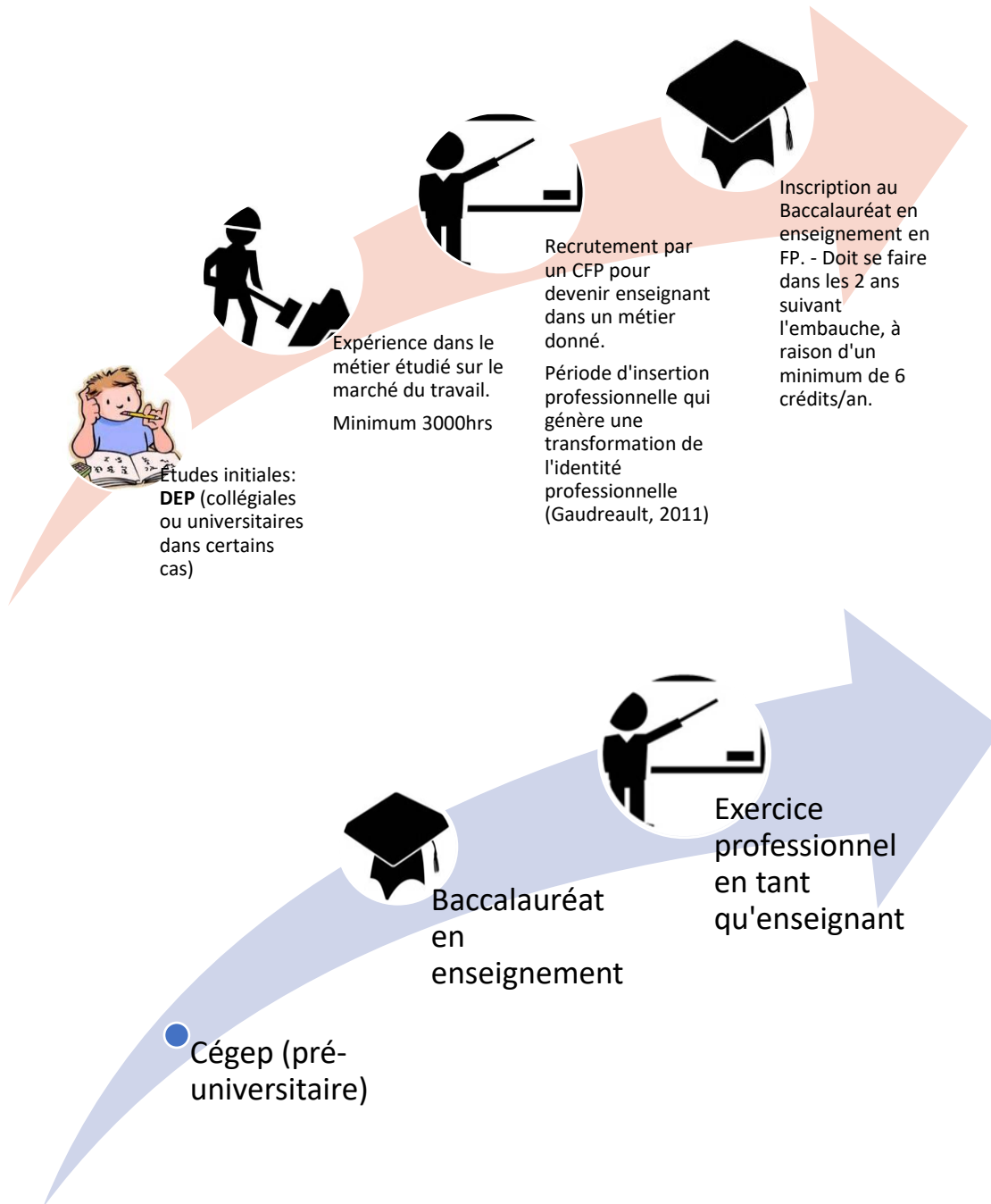
---

Mes coordonnées / Courriel : [shany\\_tremblay@uqac.ca](mailto:shany_tremblay@uqac.ca) / Téléphone : 418.817.3920

## ANNEXE 4 : INTERPRÉTATION DU POSITIONNEMENT DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE AU QUÉBEC

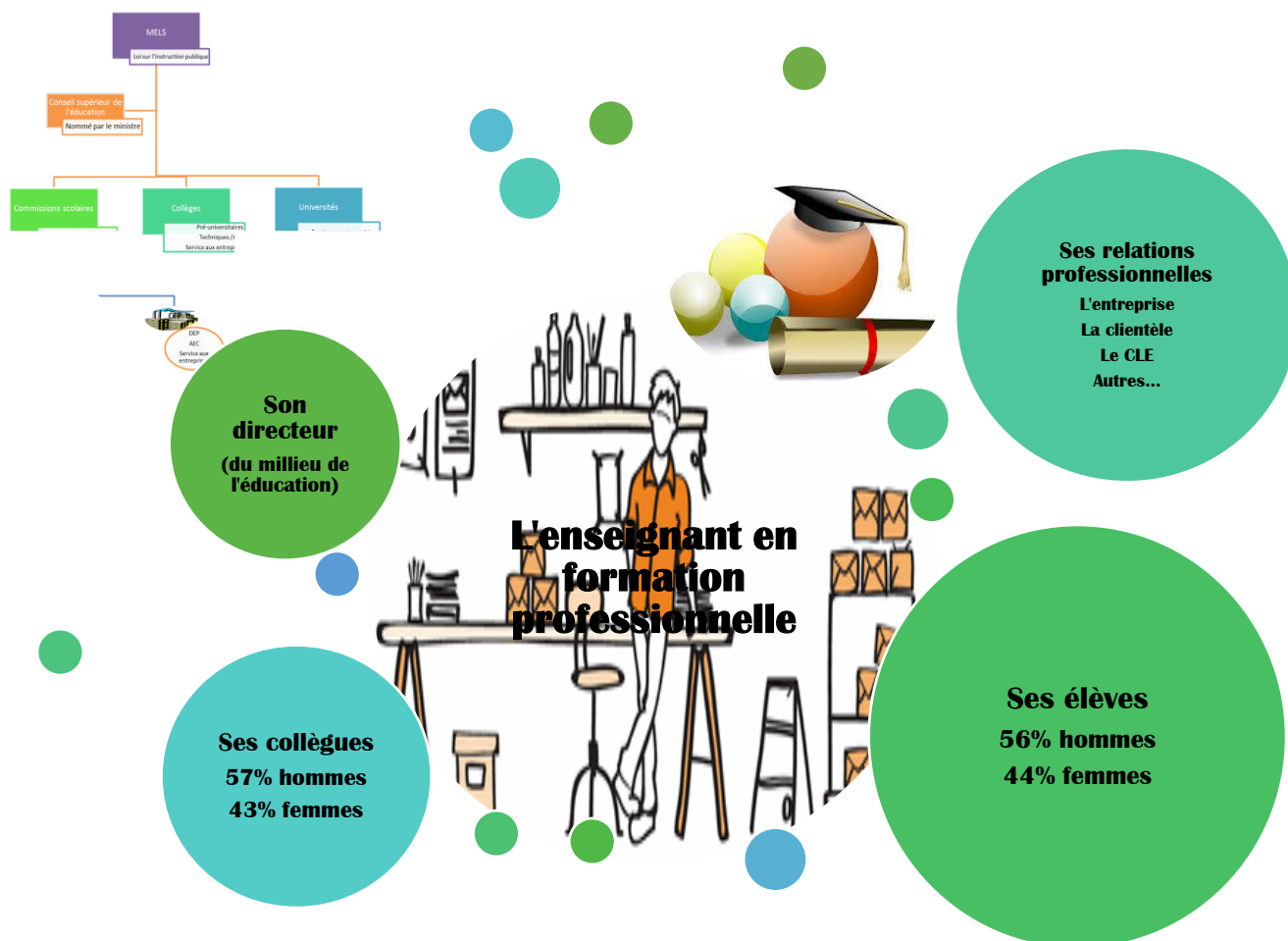


## ANNEXE 5 : INTERPRÉTATION DU PARCOURS DE L'ENSEIGNANT EN FORMATION PROFESSIONNELLE



**Le parcours de l'enseignant au général**

## ANNEXE 6 : L'ENSEIGNANT EN FORMATION PROFESSIONNELLE ET SON ENVIRONNEMENT



## ANNEXE 7 : ÉCHANTILLON DE RÉDUCTION DU TABLEAU D'ANALYSE DES DONNÉES

<p>1</p>	<p>2</p>	<p>3</p>	<p>4</p>
<p>5</p>	<p>6</p>	<p>7</p>	<p>8</p>
<p>9</p>	<p>10</p>	<p>11</p>	<p>12</p>
<p>13</p>	<p>14</p>	<p>15</p>	<p>16</p>

## ANNEXE 8 : EXEMPLE DE VERBATIM TRAITÉ

The image displays a document viewer interface showing a grid of 14 pages of a verbatim transcript. The pages are arranged in two columns of seven. Each page contains dense text with various colored highlights (red, blue, green, yellow, purple) indicating specific sections or keywords. The interface includes a sidebar on the right with a 'Focus' button and a bottom status bar with page and word counts.

Page 1 sur 23 10959 mots 60838 caractères Français (Canada)



## ANNEXE 9 : DESSINS D'ANALYSE

